



L'impact de la création d'un projet de partenariat avec l'étranger sur l'isolement des élèves scolarisés en milieu rural

David Dupin, Laurène Hilaire

► To cite this version:

David Dupin, Laurène Hilaire. L'impact de la création d'un projet de partenariat avec l'étranger sur l'isolement des élèves scolarisés en milieu rural. Education. 2013. dumas-00962820

HAL Id: dumas-00962820

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00962820>

Submitted on 21 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

**L'impact de la création d'un projet de partenariat avec
l'étranger sur l'isolement des élèves scolarisés en
milieu rural.**

Présenté par : DUPIN David

HILAIRE Laurène

Discipline : Sciences de l'éducation

Responsable du mémoire : Pierre Champollion

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	2
1 Cadre théorique.	3
1.1 Définitions.	3
1.1.1 <i>Le concept de territoire.</i>	3
1.1.2 <i>L'espace rural.</i>	5
1.1.3 <i>La pédagogie de projet.</i>	10
1.2 Présentation de notre problématique et formulation d'hypothèses.	14
2 Dispositif expérimental.....	15
2.1 Contexte de l'école en France.	15
2.1.1 <i>La ville de Privas.</i>	15
2.1.2 <i>L'école dans laquelle nous avons effectué notre stage.</i>	16
2.1.3 <i>La classe de CP.</i>	17
2.2 Contexte de l'école de nos correspondants au Royaume-Uni.....	18
2.2.1 <i>La ville de Perth.</i>	18
2.2.2 <i>L'établissement « Perth High School ».</i>	19
2.2.3 <i>La classe de nos correspondants.</i>	20
2.3 Présentation du dispositif expérimental.	20
2.3.1 <i>Objectifs de la séquence en lien avec les programmes.</i>	20
2.3.2 <i>Dispositif de recueil des données et présentation du pré-test.</i>	22
2.3.3 <i>Méthodes de recherches et déroulement des séances.</i>	23
2.3.4 <i>Phases finales du dispositif : le post-test et le re-test.</i>	25
3 Analyses, réflexions et interprétations des données.	26
3.1 Retour sur la réalisation de l'expérience dans le contexte de la classe....	26
3.2 Analyse des résultats obtenus.....	27
3.3 Comparaison et réflexion autour de la progression réalisée par la classe entre le post-test et le re-test.....	30

4	Bilan du dispositif.	32
4.1	Retour sur les hypothèses.	32
4.2	Limites de l'expérience et possibles améliorations.	34
4.3	Bilan général.	35
	CONCLUSION	36
	BIBLIOGRAPHIE	38
	ANNEXES.	40

REMERCIEMENTS

Nous tenions tout d'abord à remercier l'enseignante de la classe de CP de l'une des écoles élémentaires de Privas qui a bien voulu nous recevoir dans sa classe. Nous avons notamment beaucoup apprécié la qualité de l'accueil qui nous a été réservé, ainsi que la grande liberté pédagogique que l'enseignante nous a accordée tout au long de ce stage, nous permettant de ce fait de réaliser tous les projets que nous souhaitions mettre en place. Nous la remercions également pour sa grande disponibilité après le stage, celle-ci ayant fortement contribué à l'élaboration de ce mémoire. Enfin, nous remercions l'ensemble des élèves de la classe, pour leur participation active lors des séances que nous avons menées.

Nous souhaitons ensuite remercier l'ensemble des professeurs du département de langues modernes de l'établissement scolaire « Perth High School » (Royaume-Uni), et en particulier la directrice de ce département, pour avoir bien voulu contribuer à notre projet ainsi que pour leur investissement qui a largement dépassé nos attentes.

Pour finir, nous remercions notre directeur de mémoire, Pierre Champollion, pour toute l'aide qu'il nous a apportée tout au long de l'élaboration de ce mémoire professionnel.

INTRODUCTION

Actuellement en deuxième année de master enseignement à l'IUFM de Valence, dans l'académie de Grenoble, nous avons eu l'opportunité d'enrichir notre formation professionnelle au travers d'un stage de huit journées non-consécutives dans une classe de Cours Préparatoire de la ville de Privas.

À cette occasion, nous avons eu l'opportunité d'observer plusieurs divergences en comparaison avec les différents stages d'observation que nous avons déjà réalisés en milieu urbain, tant sur le plan de la réussite scolaire que du point de vue des dispositifs pédagogiques mis en place. En effet, nous avons notamment pu constater que, bien que scolarisés en milieu rural, les élèves de cette classe disposaient déjà de nombreuses connaissances culturelles à l'échelle mondiale dues en partie à la mise en place par l'enseignante de divers projets de découverte du monde en partenariat avec des intervenants extérieurs. C'est donc dans ce contexte que nous avons décidé de porter notre attention sur la question du lien entre partenariat avec l'extérieur et rupture de l'isolement des écoles situées en milieu rural.

De plus, étant tous deux issus d'un cursus en langues étrangères et passionnés par la culture anglophone, le choix d'une telle thématique nous est apparu comme une évidence. D'ailleurs, à l'issue de nombreux échanges personnels avec le Royaume-Uni, nous disposions déjà de plusieurs contacts avec des enseignants susceptibles de bien vouloir prendre part à un tel projet, facilitant de ce fait grandement la mise en place d'un échange culturel.

Ainsi, c'est à travers une correspondance épistolaire avec plusieurs classes d'un établissement scolaire écossais que nous avons choisi de nous focaliser sur l'acquisition de connaissances relatives aux cultures des deux pays. L'objectif d'un tel dispositif étant, dans un premier temps, de mieux connaître son propre pays afin d'être en mesure, par la suite, de le faire découvrir aux élèves avec lesquels nous correspondions. C'est donc dans ce cadre que nous nous sommes demandé si la création d'un partenariat avec l'étranger aurait un impact sur la rupture de l'isolement de l'école rurale.

Afin de tenter de répondre au mieux à nos interrogations, nous commencerons par présenter le contexte théorique de notre travail permettant ainsi d'éclairer le dispositif expérimental que nous avons mis en place et qui sera détaillé dans une deuxième partie. Nous nous pencherons enfin sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies par le biais de notre expérimentation avant de réfléchir au bilan d'une telle expérience.

1 Cadre théorique.

1.1 Définitions.

1.1.1 Le concept de territoire.

D'après la définition établie par l'Observatoire de l'École Rurale (OER), le concept de territoire se définit tout d'abord comme un « *construit social humain développé par les acteurs locaux, ancré dans l'histoire, projeté vers l'avenir, relevant à la fois de la prescription institutionnelle, de la vie culturelle, sociale et économique et du rêve collectif, générateur d'identité et de symbolique.* »¹

Cette définition très complète nous laisse ainsi entrevoir la complexité mais aussi la multiplicité des aspects inhérents à la notion de territoire. Afin d'éclairer au mieux le cadre de notre expérimentation, il nous paraît donc essentiel de revenir au préalable sur cette notion de territoire afin d'en cerner au mieux les spécificités.

- **L'évolution du concept de territoire : de son origine jusqu'à notre époque.**

Avant la fin du XX^{ème} siècle, la définition de la notion de territoire se limitait uniquement à des caractéristiques spatiales. Ainsi, un territoire était généralement caractérisé comme « *une portion d'espace contrôlée et appropriée, y compris symboliquement, par une société donnée* », comme le précise Guy Di Méo dans un article intitulé « *Territoires, États, nation et aménagements* » et repris par Pierre Champollion (« *La notion de territoire par l'Observatoire de l'École Rurale* » in ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010).

De nos jours cependant, loin de se limiter à la seule idée d'appropriation de l'espace, le concept de territoire a largement évolué passant d'une approche principalement géographique à une approche pluridimensionnelle. Ainsi, il est bon d'y associer désormais des dimensions relevant des domaines de la sociologie, de l'éducation, mais aussi des sciences de l'information et de la communication. En d'autres termes, parler de territoire à notre époque revient à se référer à une notion tridimensionnelle dont les différents aspects, en permanente interaction, se complètent. Il s'agit donc d'un terme composite alliant à l'aspect géographique des aspects sociologiques d'espace vécu ou d'espace symbolique, tout en ne négligeant pas l'impact des interactions des acteurs qui y

¹ Définition tirée d'un article de Pierre Champollion intitulé *La notion de territoire par l'Observatoire de l'École Rurale* (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010).

évoluent. Cette vision du concept de territoire sera par la suite complétée par une approche plus récente développée par des sociologues comme Bernard Lahire, établissant une distinction entre territoires *prescrits* (territoires institutionnels), territoires *vécus* (territoires d'action) et territoires *rêvés* (territoires symboliques)² soulignant ainsi la complexité multifactorielle de l'approche territoriale.

- **Éducation et territoire : le lien mis en évidence par l'OER.**

Si l'on considère qu'il est impossible de dissocier le concept de territoire de la population qui y évolue, il paraît indéniable que celui-ci ait un impact sur cette dernière. Ainsi, il nous paraissait important de chercher à évaluer le lien entre éducation et territoire. Pour cela, nous nous sommes penchés sur les recherches effectuées par l'OER dans ce domaine.

Dans ce cadre, nous pouvons constater qu'en ce qui concerne le monde de l'éducation, l'OER considère que l'on peut appliquer le terme de territoire à « *tout espace qui s'organise pour répondre aux besoins majoritaires de formation de ses habitants* » (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010, p. 63). Il cite notamment à titre d'exemple celui des bassins de formation qui organisent une offre de formation initiale sur un espace donné et planifient une offre de formation future sur ce même espace. En d'autres termes, l'OER associe au concept de territoire un aspect de projection collective des acteurs évoluant sur un même espace vers un futur commun. Il en souligne, de ce fait, la dimension d'appartenance à une identité commune pour ses acteurs. Ainsi, toujours dans le domaine des sciences de l'éducation, l'OER définit le territoire comme un « système socio-spatial collectif » répondant aux cinq critères suivants³ :

- *C'est un construit humain vivant bâti par les acteurs et approprié par les habitants.*
- *Il s'appuie sur une projection collective en direction d'un futur commun (projet).*
- *Il est ancré dans un passé patrimonial (héritage).*
- *Il relève à la fois du rêve (individuel et collectif), de la vie (culturelle et sociale) et de la prescription (institutionnelle).*
- *Il est générateur d'identité(s) et de symbolique(s).*

C'est sur ce dernier constat, complété de cette liste de critères, que nous avons choisi de nous arrêter afin de définir au mieux le concept de territoire. En effet, celui-ci nous paraît tenir compte à

² Voir ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010, p. 62.

³ Selon un rapport de 2007 établi par Champollion et Legardez repris dans l'article suivant *La notion de territoire par l'Observatoire de l'École Rurale* (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010, p. 63).

la fois de la tridimensionnalité de la notion que nous avons mentionnée précédemment, tout en ne négligeant pas la dimension éducative, aspect primordial de notre domaine de recherche.

Bien entendu, il serait présomptueux de considérer que cette définition, si complète soit elle, suffise à caractériser l'ensemble des espaces de notre métropole, et à une échelle plus moindre, le cadre même de notre expérimentation. Il est donc nécessaire d'y associer également une dimension de ruralité, thématique phare de notre recherche, que nous allons à présent tenter de définir au mieux.

1.1.2 L'espace rural.

De nos jours, il est de plus en plus difficile d'établir une distinction entre espace « rural » et espace « urbain » car ces deux concepts n'ont cessé d'évoluer au fil du temps.

Avant les années 1850, cette distinction était établie selon les critères statistiques suivants : la densité de construction à laquelle était associé un seuil de population. En outre, était considérée comme urbaine toute commune comprenant au moins 2 000 habitants, classant de ce fait les communes moins peuplées parmi les zones rurales. Cependant, ces espaces n'ont cessé de se métamorphoser avec le temps, notamment au travers de phénomènes démographiques tels que la périurbanisation, donnant lieu à un développement urbain concentrique en constante évolution.

C'est en raison d'une telle évolution que l'INSEE⁴ a été contraint en 1996 de revoir entièrement sa définition des espaces ruraux et urbains, se basant désormais sur le concept géographique d'espace afin d'établir une distinction entre *espace à dominante urbaine* et *espace à dominante rurale*. À cette nouvelle approche de « zonage en aires urbaines » vient également s'associer une typologie proposée par l'INRA⁵ nommée « Le complément rural » permettant de mieux comprendre les caractéristiques de ces deux types d'espaces, et tout particulièrement du milieu rural. C'est donc sur une étude détaillée de cette nouvelle segmentation, présentée dans un article publié conjointement par l'INSEE et INRA intitulé *Les Campagnes et leurs villes* (CHAMPSAUR, 1998), que nous nous sommes basés pour définir cette répartition.

⁴ Institut National de la Statistique et des Études Économiques : cet institut, dirigé par le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie possède un rôle d'information et d'étude à l'égard des secteurs public et privé.

⁵ Institut National de la Recherche Agronomique : organisme de recherche scientifique dépendant à la fois des ministères de l'Agriculture et de l'Enseignement supérieur.

- **Le zonage des aires rurales.**

Malgré une reclassification récente de ces deux grands types d'espaces, nous pouvons remarquer, comme l'évoque Pierre Champollion dans une étude intitulée *La question de la segmentation spatiale de l'espace rural* (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010), qu'est néanmoins demeurée la consonance négative généralement associée à la notion de ruralité typiquement définie comme une zone « n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine ». C'est dans ce contexte que les 31 251 communes répertoriées comme rurales lors du recensement de 1990 ont été redéfinies en 1998 selon la classification suivante⁶ :

- *le rural sous faible influence urbaine* (RSFIU) : il compte 8 359 communes, dans lesquelles 20% à 40% des actifs vont travailler chaque jour dans les « aires urbaines » voisines ;
- *les pôles ruraux* (PR) : ils regroupent 9 494 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois, au sein desquelles plus de la moitié des actifs résidents travaillent ;
- *la périphérie des pôles ruraux* (PPR) : elle rassemble 2 907 communes, dont au moins 40% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux ;
- *le rural isolé* (RI) : défini d'abord « négativement », il comprend les 10 491 communes restantes dans lesquelles moins de 20% de la population active vont travailler dans une aire urbaine.

Cette typologie rassemblait alors, à cette époque, environ 18% de la population française sur 60% du territoire métropolitain. Cependant, un nouveau découpage plus récent réalisé par l'INSEE en 2002 remet en question cette répartition, faisant désormais apparaître les aires d'emploi et non plus les flux générés par celles-ci. On retrouve à présent⁷ :

- *les pôles ruraux*, qui regroupent les 973 communes qui comptent au moins 1 500 emplois ;
- *les couronnes de pôles d'emplois*, qui rassemblent 832 communes dont 40% des actifs résidents travaillent hors de la commune, mais dans l'aire d'emploi ;
- *les autres communes de l'espace rural* : c'est-à-dire les 16 730 communes restantes.

Dans le cadre de cette étude, nous avons ainsi choisi de nous focaliser uniquement sur le cas des pôles ruraux puisque ceux-ci cadrent parfaitement avec le contexte de notre expérimentation.

⁶ Tirée de l'étude de Pierre Champollion intitulée *La question de la segmentation spatiale de l'espace rural* (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2010).

⁷ Données issues du recensement général de 1999.

- **Présentation des pôles ruraux et scolarisation en école primaire.**

Comme indiqué précédemment, les pôles ruraux regroupent un peu moins de 1.000 communes en France métropolitaine. Ces « unités urbaines⁸ » qui appartiennent à l'espace à dominante rurale ont une densité moyenne de 250 hab/km² et ont toutes pour point commun d'offrir un nombre d'emplois qui doit être supérieur ou égal au nombre d'actifs résidents.

Concernant les spécificités humaines et culturelles, on constate notamment qu'au sein de ces espaces, les emplois agricoles ont une tendance minoritaire. En effet, ceux-ci concernent moins de 20% des emplois ruraux. À l'inverse, les actifs de l'industrie y sont plus nombreux qu'en milieu urbain, y rendant de ce fait le taux d'ouvriers trois fois supérieur. Néanmoins, en ce qui concerne l'attractivité de ces espaces, force est de constater que malgré les nombreux atouts que présentent les pôles ruraux (équipements, emplois, transports...), ceux-ci demeurent cependant les moins attractifs. Ainsi, selon une étude réalisée par l'INSEE dans la région Rhône-Alpes⁹ présentée ci-dessous, nous pouvons remarquer que les pôles ruraux sont les seuls à entretenir des échanges déficitaires avec les espaces urbains. Ceci peut s'expliquer en partie par la motorisation croissante des ménages qui ne considèrent plus désormais l'isolement comme répulsif et sont davantage attirés par le calme et l'accessibilité financière des espaces moins denses.

Les pôles ruraux sont les moins attractifs de l'espace rural					
Echanges entre les différents types d'espaces ruraux de Rhône-Alpes et les espaces urbains métropolitains (1990-1999)					
Taux annuel de migration nette (p.10 000 habitants) (moyenne des communes de la zone)					
	communes sous faible influence urbaine	pôles ruraux	communes sous influence d'un pôle rural	communes du rural isolé	ensemble espace à dominante rurale
Ain	110,3	-1,9	98,4	88,6	101,2
Ardèche	106,6	-19,4	48,4	88,9	93,7
Drôme	104,7	40,0	52,0	65,1	71,6
Isère	116,8	39,8	70,8	91,2	99,0
Loire	88,9	-14,0	44,2	25,9	53,6
Rhône	109,1	-14,9	38,6	64,6	73,6
Savoie	110,7	10,7	42,8	51,4	72,6
Haute-Savoie	96,6	26,3	55,0	56,2	67,5
Rhône-Alpes	107,7	18,6	62,3	67,8	82,2

Répartition des échanges entre espaces ruraux de Rhône-Alpes et espaces urbains métropolitains.

⁸ Selon la définition de l'« espace rural » proposée par l'Observatoire de l'école rurale (<http://www.grenoble.iufm.fr/rural/pages/mondru.htm>).

⁹ INSEE « recensements de la population » : <http://www.epsilon.insee.fr>.

En ce qui concerne la scolarisation des élèves en milieu rural, tout porte à croire que les écoles situées dans ce type de milieu sont soumises aux contraintes conférées par cet espace et qu'elles possèdent de ce fait des caractéristiques qui leur sont propres. La répartition des établissements scolaires dans ce cadre s'effectue de la manière suivante :

ZONES	Pourcentage de communes possédant une école	Nombre d'élèves	Nombre d'écoles
Rural sous faible influence urbaine	62,4	434.716	6.655
Pôles ruraux	96	193.230	1.330
Périphérie des pôles ruraux	59,9	84.375	1.918
Rural isolé	54	397.326	7.066
Total de l'espace rural		1.109.747	16.969
France entière	67,7	4.601.293	41.072
Pourcentage espace rural et France entière		24,1	41,3

Les écoles publiques et privées sous contrat : situation en 1994 (source DPD/MEN)¹⁰

Si l'on observe la répartition des établissements scolaires en zone rurale, force est de constater que la quasi-totalité des pôles ruraux sont équipés d'au moins une école primaire. Nous pouvons également remarquer qu'au vu de la répartition du nombre total d'élèves par rapport au nombre total d'écoles situées dans cet espace, une école regroupe en moyenne 145 élèves. Cette faible quantité d'élèves laisse ainsi présager la présence assez récurrente de classes à plusieurs niveaux dans ce contexte.

Si l'on considère maintenant les spécificités des écoles localisées au sein de pôles ruraux, selon une étude réalisée par Carole Dupont intitulée *Les enseignants des écoles primaires en milieu rural sont trop ou trop peu mobiles...* (ALPE, CHAMPOLLION & POIREY, 2006), les écoles rurales présenteraient des avantages et des inconvénients inhérents à leur contexte territorial. Les écoles situées dans des pôles ruraux ne dérogent donc pas à ces spécificités. Ainsi, Carole Dupont souligne entre-autres les bienfaits du développement des cours multiples, de la proximité avec la nature propice à la création de projets, les faibles problèmes de discipline, ainsi que le lien étroit entre parents, enseignants et enfants donnant lieu à un climat général propice aux apprentissages dans ce contexte. À l'inverse, elle y déplore le trop grand éloignement des centres culturels,

¹⁰ Tableau issu de l'ouvrage de ALPE, CHAMPOLLION, FROMAJOUX & POIREY, 2001.

l'isolement important des enseignants ainsi qu'un gros manque de moyens financiers, donnant ainsi lieu à de faibles perspectives d'ouverture culturelle.

C'est donc en partant de ces constats que nous nous sommes demandés si ces écoles étaient, du fait de l'influence de l'environnement dans lequel elles sont implantées, réellement victimes d'un isolement, et quels moyens étaient mis en place pour y pallier.

- **Scolarisation en milieu rural et isolement.**

D'un point de vue général, l'étude de l'isolement d'une école rurale met en lien le rapport entre sa dynamique et le contexte territorial dont elle fait partie. Ainsi, l'Observatoire de l'école rurale (OER) s'est intéressé de plus près dans ce contexte à l'existence d'un « déficit culturel » chez les élèves scolarisés en milieu rural ; le terme « culturel » renvoyant ici à des pratiques facilement observables dans le cadre scolaire (cinéma, théâtre, concerts, fréquentation de musées ou de la bibliothèque, pratique d'un instrument de musique, voyages et utilisation des TUIC ¹¹). Les résultats apportés par cette étude ont notamment permis de mettre en avant une accumulation d'inégalités dans le milieu rural. En effet, les pratiques culturelles y semblent être moins développées qu'en milieu urbain, tandis que la population paraît être en moyenne d'un niveau d'étude inférieur à la moyenne nationale ainsi que d'origine sociale plus modeste. Nous pouvons de ce fait déduire d'un tel constat qu'afin de promouvoir des valeurs républicaines telles que l'égalité des chances, l'école se doit de pallier ce « déficit culturel » en sortant de l'isolement qui lui est propre, notamment au travers de stratégies d'ouverture vers le monde extérieur.

Ainsi, il est important de noter la présence de différentes solutions préconisées et mises en place dans ce but.

Pour commencer, nous tenions à mentionner les stratégies dites de regroupement qui, instaurées spontanément dès les années 1970 et non régies par une quelconque législation, ont contribué à la création des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI). On distinguera alors deux types de RPI : les RPI concentrés au sein desquels tous les niveaux d'enseignement sont regroupés sur un seul site, et les RPI dispersés dans lesquels les élèves sont répartis par niveaux, eux-mêmes répartis sur plusieurs sites distincts. De cette organisation découlera en 1998

¹¹ Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication telles que l'utilisation et la maîtrise de matériel informatique par exemple.

l'institution des Réseaux Ruraux d'Education (RRE) alliant école et aménagement du territoire et visant à mettre en place un projet éducatif cohérent allant de la maternelle au collège.

Viennent s'ajouter à ces dispositifs des aides matérielles ayant pour objectif d'équiper les établissements ruraux en matériel de communication performant. Ainsi, nous noterons la création en 1984 des Équipes Mobiles d'Animation et de Liaison Audiovisuelle (EMALA) grâce auxquelles des animateurs équipés de matériel audiovisuel effectuent désormais des tournées parmi les écoles isolées des secteurs au sein desquels ils sont affectés. De plus, la récente création du plan École Numérique Rurale (ENR) par le ministère de l'éducation nationale renforce encore ce dispositif. En effet, par ce biais, l'État s'engage désormais à financer à hauteur de 80% (les 20% restants étant pris en charge par la commune) l'achat pour chaque école située en milieu rural d'un tableau numérique ainsi que de divers matériels informatiques.

Pour finir, sont mis en place différents types de partenariats scolaires avec l'extérieur, tant à l'échelle locale tels que les classes à PAC (Projet Artistiques et Culturels), qu'à l'échelle européenne comme par exemple le projet Comenius¹². C'est sur cette pédagogie de projet que nous allons désormais porter notre attention.

1.1.3 La pédagogie de projet.

- **De son origine à nos jours.**

D'un point de vue historique, le concept de projet est apparu vers la fin du XVIII^e siècle. Initié par le philosophe Fichte (1762-1814), il incarne la philosophie des Lumières qui prône une nouvelle façon d'appréhender le temps en valorisant l'aspect de futur, symbole du développement scientifique et technique¹³. Il s'oppose ainsi à la vision du temps typique de la société à dominante rurale, reposant sur le présent et la réactualisation du passé à travers le renouvellement des cycles de la nature.

Si l'on considère maintenant l'aspect pédagogique, la notion que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de « pédagogie de projet » a vu le jour à la même époque. Instiguée par le

¹² Projet européen lancé en 2002 et dirigé par l'Union Européenne. Il fait partie du programme d'échange européen Socrates et s'étend de la maternelle au secondaire.

¹³ Selon la définition proposée par Boutinet J.P. (BOUTINET, *Anthropologie du projet*, 1992).

philosophe Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile*¹⁴, elle incarne une nouvelle méthode d'apprentissage basée davantage sur l'action. Selon Rousseau, son élève retiendra ainsi beaucoup plus d'enseignement d'une heure de pratique que d'une journée entière d'explication de celle-ci.

C'est donc dans cette lignée que s'inscrit le mouvement des « méthodes actives » encouragées par les partisans du courant de « l'École Nouvelle » tels que John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori ou encore Célestin Freinet. Initiées par le philosophe et psychologue américain John Dewey, ces méthodes, et particulièrement la méthode des projets, reposent principalement sur une étude des besoins de l'enfant visant à favoriser son développement psychologique et cognitif. Il souligne ainsi deux aspects essentiels à ce développement et les met en relation avec ce qu'il considère comme faisant partie du rôle de l'école (voir HUBERT, 1999).

- Tout d'abord, selon lui, l'enfant cherche spontanément à se dépasser dans ses apprentissages. Il relève donc du devoir de l'école de lui fournir des occasions de se réaliser. C'est dans ce but qu'il prône sa doctrine « *Learning by doing* », comprenez « apprendre en faisant », selon laquelle l'enfant doit construire des projets, les mener à leur terme puis apprendre à les interpréter. En d'autres termes, il s'agit d'un apprentissage optimisé par l'action.
- Enfin, il met en avant le côté social de l'homme et déclare ainsi qu'il est indispensable que l'école mette en place des situations lui permettant d'assouvir ce désir de socialisation. Il met ainsi en avant les atouts de la mise en place de projets dont la réalisation nécessite une collaboration avec ses pairs ainsi qu'une documentation qui passe par la création de liens avec des individus externes.

Ces deux aspects paraissent en totale adéquation avec la définition du mot projet qui nous est donnée par Paulo Freire¹⁵ :

« Le projet est une **réalisation matérielle qui transforme la réalité**. Elle aura donc une utilité et un impact visible sur ses acteurs. C'est aussi une réalisation collective, choisie et menée à bien par un petit groupe, tenant compte des particularités de chacun de ses membres et des situations concrètes communes à ceux-ci. »

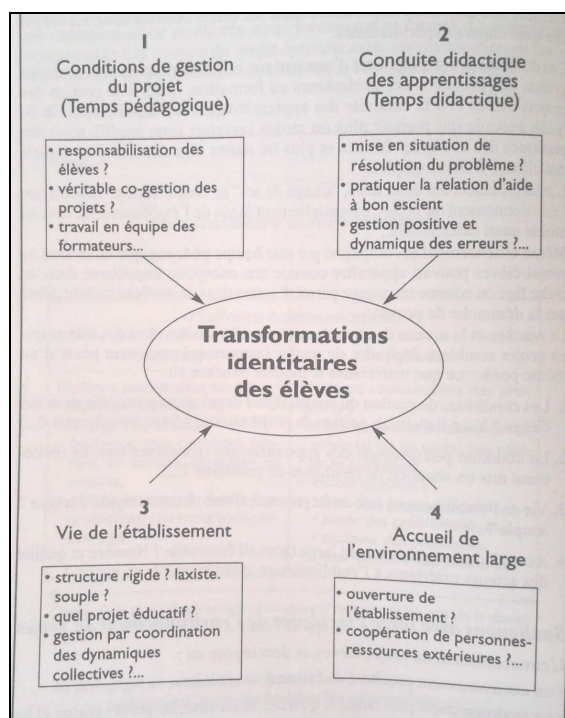
C'est cette dimension de « pédagogie de projet » comme création de liens avec des partenaires intérieurs et extérieurs que nous souhaitons mettre en avant dans notre projet de rupture avec l'isolement.

¹⁴ ROUSSEAU, J.J., (1762), *L'Émile ou de l'Éducation*.

¹⁵ FREIRE, P., (1971). *L'Éducation : pratique de liberté*. Paris : Le Cerf. Cette définition est reprise dans l'ouvrage de Michel Hubert (voir HUBERT, 1999, p. 27).

- **Fonctionnement et atouts de la pédagogie de projet.**

Dans le but de mieux comprendre le fonctionnement de la pédagogie de projet, nous avons décidé de nous pencher sur l'analyse du schéma suivant (HUBERT, 1999, p. 112) :



Les facteurs de réussite d'une pédagogie du projet-élèves.

La lecture de ce document permet de mettre en avant diverses composantes inhérentes à la mise en place, au fonctionnement, mais aussi aux retentissements d'une telle méthode pédagogique.

Ainsi, en ce qui concerne le rôle du ou des formateur(s), en amont de la mise en place du projet, il est l'instigateur et le garant des liens avec les différents partenaires extérieurs à l'établissement. Il relève également de son rôle de confronter ses élèves à la situation problème, élément déclencheur du projet, garantissant de ce fait l'intérêt et la motivation du groupe classe pour l'activité.

Cependant, son rôle tend à s'amoindrir grandement au cours du processus de réalisation du projet lui donnant ainsi un rôle de formateur « recours ». Le positionnement particulier de ce type de pédagogie le place ainsi comme spectateur de l'avancée des recherches de ses élèves, néanmoins prêt à les conseiller ou les guider en cas de difficultés éventuelles. Ceci sous-entend donc que les élèves doivent être en mesure d'apporter seuls les solutions au problème de départ.

À la phase de recherche suit une phase de mise en commun puis d'institutionnalisation à laquelle le formateur participe de manière plus active. Il reprend alors son rôle d'éducateur en aidant les élèves

à aller plus loin dans le développement de leurs connaissances en favorisant la connexion entre les savoirs d'action des élèves et des savoirs plus théoriques.

Du point de vue de son retentissement sur les élèves, les atouts d'une telle méthode sont nombreux. Ainsi, dans son étude sur les enjeux de la pédagogie du projet-élèves, Michel Hubert (HUBERT, 1999, p. 48) met en avant les bénéfices suivants :

- Finalisation de l'acte d'apprentissage en renforçant les motivations (défi).
- Construction de la personne (image de soi / identité)
- Transformation du lieu de formation favorisant l'ouverture de l'établissement.
- Socialisation des sujets (coopération), point de départ d'une éducation à la citoyenneté.
- Amélioration des rapports formateurs / formés (complicité)
- Activation de l'interaction théorie / pratique (y-compris vers la formation professionnelle).

Nous ajouterons à cela l'acquisition de savoir-être tels que savoir travailler en équipe, savoir exercer des responsabilités seul ou encore prendre des initiatives, compétences qui nous semblent également découler du travail de collaboration inhérent à tout projet.

En résumé, la pédagogie de projet tend à aboutir à une réalisation concrète ayant une réelle portée sociale. Dans ce but, il est donc nécessaire que le projet soit régi par des objectifs précis définis au préalable par l'enseignant. De même, il est important que celui-ci mobilise l'action de partenaires identifiés comme extérieurs au groupe classe, renforçant ainsi les enjeux de socialisation mais aussi d'ouverture vers le monde extérieur. Dans ce contexte, l'intérêt de la mise en place d'une pédagogie de projet comme stratégie de rupture de l'isolement semble démontré.

1.2 Présentation de notre problématique et formulation d'hypothèses.

Au vu des différents éléments que nous venons de tenter de définir, nous nous sommes posé la question suivante :

« La création d'un partenariat avec l'étranger aurait-elle un impact positif sur la rupture de l'isolement caractéristique de l'école rurale ? »

Cette question est à considérer comme la problématique à laquelle nous tenterons de répondre tout au long de notre recherche.

Dans le but d'orienter au mieux notre démarche expérimentale et afin de tenter de répondre au mieux à la problématique que nous nous sommes posée, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La mise en place d'un partenariat avec l'étranger permettra aux élèves d'augmenter leurs connaissances concernant à la fois leur pays d'origine et le pays de leurs correspondants.
- La mise en place d'une pédagogie de projet permettra d'intéresser et de mobiliser tous les élèves indifféremment de leur réussite scolaire. Des résultats positifs seront ainsi observables pour chacun d'entre eux.
- Participer à un projet de partenariat avec l'étranger permettra aux élèves de réaliser et d'apprécier les diversités culturelles qui les entourent, rompant ainsi l'isolement dans lequel leur école les inscrit.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous nous sommes rendus dans la classe de Cours Préparatoire d'une école située dans le pôle rural de Privas. À ce niveau scolaire, les élèves n'avaient pas encore disposé d'enseignements tels que des cours de géographie et ne possédaient, par conséquent, que peu de connaissances concernant le monde qui les entoure. C'est dans ce contexte plutôt vierge que nous avons mis en place un projet de partenariat avec une école du Royaume-Uni, prenant la forme d'échanges épistolaires hebdomadaires. Nous prévoyions, par ce biais, de leur faire acquérir de nombreuses connaissances portant sur deux univers distincts : leur propre environnement et le pays de leurs correspondants. Selon nous, appréhender le rapport à la connaissance de manière plus impliquée et subjective sous-entendait une ouverture de l'école sur le monde extérieur dans une optique sociale et culturelle non-négligeable, en particulier dans ce contexte d'isolement social. C'est ce que nous allons à présent tenter de vérifier.

2 Dispositif expérimental.

2.1 Contexte de l'école en France.

2.1.1 La ville de Privas.

Privas est une ville pleine de caractère située dans le Sud-est de la France en Rhône-Alpes. Préfecture de l'Ardèche, elle confirme sa spécialité en étant la moins peuplée de France avec 8 754 habitants¹⁶. À proximité de la vallée du Rhône et aux abords du Plateau Ardéchois et du massif du Coiron, Privas se situe à un véritable carrefour naturel, surplombant ainsi les vallées de l'Ouvèze et du Chalaron.

Riche d'un patrimoine architectural très varié (la chapelle des Récollets, la tour Diane de Poitiers, le Pont sur l'Ouvèze dit de Louis XIII, la porte aux Diamants, le belvédère du Montoulon surplombé par une *Piéta* de Carlo Sarrazin...), Privas est également dotée d'une identité religieuse profonde à travers son passé de cité protestante ; elle fut même surnommée « petit état huguenot » (REYNIER, 1941) pendant la Réforme protestante du XVI^{ème} siècle, véritable pied-de-nez adressé à la suprématie catholique prônée par la monarchie et l'Église.

Privas fait également partie du parc naturel régional des Monts d'Ardèche, un projet vieux d'une vingtaine d'années visant à regrouper une grande partie de l'Ardèche possédant des caractéristiques communes importantes telles que le volcanisme, les rivières, le passé protestant, le savoir-faire rural ou encore la castanéiculture. Au fil du temps, Privas a acquis une véritable notoriété à la suite de l'implantation de l'entreprise agroalimentaire Clément Faugier en 1882, spécialisée dans la production de marrons glacés. L'entreprise a su faire de la châtaigne ardéchoise sa marque de fabrique, en l'exploitant de différentes façons, et c'est ainsi qu'en 2006, l'INAO¹⁷ a reconnu la châtaigne d'Ardèche comme un produit Appellation d'Origine Contrôlée (AOC).

D'un point de vue économique et culturel, la ville bénéficie d'un commerce florissant et dynamique, partagé entre son marché hebdomadaire dans le centre-ville et ses zones commerciale et artisanale situées à la périphérie. La culture tient également une place importante au sein de la ville

¹⁶ D'après le dernier recensement en date (Populations légales 2010) par l'INSEE, en vigueur le 1^{er} janvier 2013.

¹⁷ Institut National de l'Origine et de la Qualité (autrefois appelé Institut National des Appellations d'Origine), établissement public administratif chargé de la gestion des signes d'identification de l'origine et de la qualité de produits fabriqués en France et officiellement labellisés.

avec la présence d'une médiathèque, d'une MJC, d'un théâtre, de cinémas ainsi qu'un conservatoire de musique. De plus, la ville jouit d'infrastructures et d'équipements sportifs variés tels que deux piscines (dont une couverte), deux stades, plusieurs gymnases et plateaux sportifs ainsi que des terrains d'activités (tennis, pétanque, ball-trap, parapente, escalade). Compte tenu de son emplacement stratégique, Privas permet également de pratiquer de nombreuses activités de plein air comme des randonnées pédestres, des ballades à vélo, de l'accro-branche, du deltaplane ou même de l'archéologie. D'ailleurs, depuis 2007, elle organise avec l'aide de l'association CARTA¹⁸ le Festival National d'Archéologie de Privas (FNAP), une manifestation d'ordre national qui, sur une semaine, propose à des professionnels et des amateurs d'échanger autour de l'archéologie et d'en faire la promotion auprès du grand public.

2.1.2 L'école dans laquelle nous avons effectué notre stage.

Nous avons effectué notre stage dans une école primaire regroupant en son sein trois classes de maternelle et quatre classes d'élémentaire. Située sur les hauteurs de Privas, à dix minutes du centre-ville, elle offre une vue imprenable sur la vallée et les grands massifs qui l'encerclent.

En ce qui concerne le matériel mis à disposition, l'école possède d'importantes ressources pour l'éducation physique et sportive comprenant des ballons, des sifflets, des chronomètres pour les sports collectifs ainsi que diverses bornes utilisées pour la course d'orientation. Cependant, elle ne dispose d'aucune infrastructure destinée à ces activités ce qui contraint élèves et enseignants à des déplacements hebdomadaires, à pied ou en car, vers les complexes sportifs de la ville. L'établissement jouit néanmoins depuis peu d'une grande salle de motricité, utilisée principalement par les élèves de maternelle, mais celle-ci doit être réquisitionnée régulièrement par toute l'école car aucune autre salle n'est suffisamment grande pour accueillir les cours hebdomadaires d'éducation musicale. Une telle organisation prive ainsi malheureusement les plus petits de leurs exercices de motricité quotidiens.

Quant à la formation du B2i¹⁹, celle-ci s'effectue au travers de projets TUIC mis en œuvre à l'aide d'un équipement spécifique : une salle informatique avec une douzaine de postes fixes récents avec accès Internet, trois ordinateurs portables, trois vidéoprojecteurs ainsi que deux

¹⁸ Carte Archéologique et Recherche en Terre d'Ardèche, une association régie par la loi de 1901 qui veille à mettre en valeur le patrimoine, sa connaissance par le grand public ainsi que sa protection.

¹⁹ Brevet Informatique et Internet, une attestation de compétences qui permet aux élèves de primaire, de collège et de lycée d'être formés à l'utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication.

appareils photos, le tout à se partager entre les sept classes de l'établissement. La mise à disposition de tels outils devrait favoriser en théorie la rupture de l'isolement de l'école, par exemple au travers d'activités culturelles ou de communication, mais devant le peu de formation des enseignants à l'utilisation de ces technologies, ceux-ci demeurent peu utilisés.

En résumé, bien que du point de vue de sa situation spatiale, l'emplacement de l'école présente un réel avantage pour l'étude de certaines matières telles que la géographie, notamment au travers de sorties visant l'étude d'un paysage de montagne, celui-ci s'avère néanmoins être un obstacle de taille lorsqu'il s'agit de communiquer avec l'extérieur. En effet, à cause de son isolement des commodités qu'offre le centre-ville, tout déplacement devient fastidieux ainsi que générateur de dépenses, tant au niveau du budget que de l'encadrement. Cet isolement semble donc compromettre de ce fait l'ouverture culturelle de l'école et par conséquent, celle également de ses élèves.

2.1.3 La classe de CP.

C'est dans ce contexte peu propice à l'ouverture vers l'extérieur que nous avons réalisé notre stage au sein de la classe de CP de l'établissement. Constituée de vingt-et-un élèves (10 filles et 11 garçons), nous avons eu à faire à une classe très hétérogène dont les écarts de niveau ont eu un impact indéniable sur l'organisation de nos séances. En effet, si à ce stade certains élèves étaient déjà très à l'aise avec la lecture et l'écriture (l'un d'entre eux, très en avance sur le programme de CP, a d'ailleurs quitté la classe au cours de notre expérimentation pour rejoindre la classe de CE1), d'autres peinaient encore à écrire leur prénom (en particulier certains élèves présentant des troubles tels que la dyspraxie). En raison de cette situation, nous avons donc dû privilégier les travaux de groupe ou en binômes, propices au tutorat, afin que chacun puisse participer de manière active à notre projet. Par chance, l'organisation spatiale spécifique de la classe s'y prêtait parfaitement ce qui a largement facilité le déroulement de nos séances.

Concernant les spécificités de la classe, nous tenions également à préciser qu'en raison de l'ouverture d'une classe supplémentaire à la rentrée ayant généré un problème de locaux, la classe de CP s'était vue installée dans la salle faisant auparavant office de bibliothèque. Dans ces conditions de manque d'espace évident, celle-ci n'avait pas pu être remplacée rendant ainsi l'accès à ses ressources impossible. Cependant, l'enseignante déplorant cette situation, et ayant conscience de l'intérêt d'une ouverture culturelle pour ses élèves, avait mis au point diverses stratégies de rupture de l'isolement pour sa classe. En effet, à l'occasion de divers travaux réalisés autour du

thème de la découverte du monde, nous avons pu assister à la mise en place de plusieurs projets de partenariat avec l'extérieur destinés à aborder au mieux cette thématique. Dans ce but, l'intervenant de l'école de musique de Privas qui venait chaque semaine avait par exemple organisé ses cours d'éducation musicale à la manière d'un voyage autour du monde, visant à faire découvrir aux élèves des musiques et traditions du monde entier. Dans cette perspective, il encourageait d'ailleurs vivement les élèves à lui remettre toutes sortes de productions personnelles sur ce sujet qu'il commentait ensuite avec la classe. De plus, afin de renforcer la perception des élèves du monde qui les entoure, l'enseignante avait choisi de participer à un projet de partenariat avec la médiathèque de la ville autour de la même thématique. Dans ce cadre, les élèves ont pu entendre des contes, chanter des chansons, mais aussi assister à diverses expositions notamment autour des thèmes de la poterie africaine ou bien encore de la fève de cacao. Lors de ces sorties, l'enseignante ne manquait également pas d'emprunter de nombreux livres qu'elle laissait par la suite à la disposition de sa classe. Pour finir, à l'occasion d'une sortie au cinéma de Privas, les élèves ont assisté à la projection d'un film sur le thème du Groenland, cependant peu exploité par la suite.

Dans ce contexte de découverte des diversités culturelles, la séquence que nous avons décidé de mettre en place venait s'intégrer parfaitement à la programmation prévue par l'enseignante. C'est donc avec un profond intérêt qu'elle a accueilli notre projet.

2.2 Contexte de l'école de nos correspondants au Royaume-Uni.

2.2.1 La ville de Perth.

Située au centre de l'Ecosse, à une cinquantaine de kilomètres de sa capitale Édimbourg, la ville de Perth est le centre administratif de la région de Perth&Kinross. Selon les derniers recensements datés de 2008, la ville totalise approximativement 44 820 habitants, soit environ cinq fois plus que la ville de Privas. Traversée par la rivière Tay et bordée de collines, cette région est peuplée depuis les temps préhistoriques comme en témoignent les nombreux vestiges présents dans les alentours. Originellement baptisée *St John's Toun* en référence à l'église dédiée à Saint John le Baptiste, la ville était autrefois connue pour son abbaye, l'abbaye de Scone, haut lieu de couronnement des rois au cours de la période médiévale, qui lui conférait à l'époque le titre de capitale d'Écosse.

Ayant désormais perdu ce statut prestigieux, Perth est considérée de nos jours comme la septième ville d'Écosse. Située à la frontière de la région montagnarde des « Highlands », l'une des régions rurales les moins peuplées du pays, la ville fait ainsi office de « pôle urbain » dont la multitude d'emplois et commerces à disposition attire quotidiennement les populations des communes avoisinantes. Elle est en ce point similaire à la ville de Privas qui, bordée de petites communes rurales, agit comme un centre névralgique attirant quotidiennement les populations vivant aux alentours du fait de son offre économique et culturelle.

2.2.2 L'établissement « Perth High School ».

En ce qui concerne l'établissement scolaire avec lequel nous avons mis en place notre partenariat, celui-ci fait partie des cinq « *highschools*²⁰ » de la ville avec les établissements de Perth Academy, Perth Grammar School, St John's Academy et St Columba. Perth High School compte environ 1 500 élèves répartis dans quatre « maisons²¹ » distinctes ainsi qu'une centaine de professeurs qui se partagent les multiples enseignements proposés²².

Contrairement à la classe de Cours Préparatoire dans laquelle nous avons effectué notre expérimentation, cet établissement scolaire offre à ses élèves une grande ouverture culturelle manifestée par diverses sorties et partenariats avec les centres culturels de la ville. De plus, si l'on s'intéresse à la question de l'ouverture des élèves sur le monde, il semble également intéressant de noter que les élèves ayant choisi de suivre des cours de langues bénéficient de la présence hebdomadaire d'intervenants étrangers qui représentent un apport culturel non négligeable. Cependant, au vu de la situation géographique de l'établissement, il est important de souligner que la plupart des élèves y étant scolarisés sont issus de milieux assez modestes, et ne sont donc pour la plupart jamais partis en vacances à l'étranger. Leurs connaissances du monde qui les entoure se résument ainsi pour bon nombre d'entre eux à leur seule expérience de classe. Dans ce contexte, il paraît alors indéniable que malgré des connaissances et des situations inégales, la mise en place d'un partenariat entre les deux écoles puisse avoir un intérêt certain pour chacun des participants.

²⁰ Équivalent français de nos collèges-lycées.

²¹ Dans ce contexte, une maison correspond à un groupement d'élèves, tous niveaux confondus. Ces maisons, dirigées par des élèves de dernière année appelés « *senior prefects* », sont en constante rivalité et s'affrontent notamment lors d'événements sportifs et culturels.

²² Contrairement à la France, les élèves écossais peuvent assister à une plus grande variété d'enseignements tels que des cours d'arts ménagers, de cinéma, de journalisme, de politique...etc. Voir annexe p.18 pour plus de précisions concernant le système éducatif écossais.

2.2.3 La classe de nos correspondants.

Comme nous venons de le préciser, le projet d'échange que nous avons mis en place s'est déroulé en partenariat avec des élèves de niveau collège. Plus précisément, il s'agissait d'élèves de première année (équivalent donc à notre sixième française) qui avaient choisi d'étudier le français comme langue étrangère. Ainsi, malgré une différence d'âge importante (en moyenne cinq ans), cet écart de niveau a eu l'avantage de nous permettre d'échanger uniquement en français. De ce fait, en plus de la visée culturelle des apprentissages que nous souhaitons mettre en valeur par le biais de cette expérience, les élèves des deux camps ont pu travailler sur d'autres compétences parallèles adaptées à leur niveau scolaire : travail autour de la découverte et de la maîtrise d'une langue étrangère pour les élèves écossais, et travaux autour des compétences de décodage et de production d'écrit pour nos élèves de CP. Ainsi, la barrière de la langue qui aurait pu, de prime abord, être considérée comme un frein, s'est avérée contournée et même mise à profit dans le but de favoriser les apprentissages. Ce processus a d'ailleurs eu l'avantage d'éviter toute phase intermédiaire de traduction de notre part entre les émetteurs et les récepteurs des courriers, soulignant de ce fait l'authenticité de notre expérience. C'est sur le dispositif même de l'expérience que nous allons à présent nous attarder plus en détails.

2.3 Présentation du dispositif expérimental.

2.3.1 Objectifs de la séquence en lien avec les programmes.

Notre mémoire n'étant pas disciplinaire à proprement parler puisqu'il s'inscrit dans les sciences de l'éducation à travers la contextualisation territoriale de l'école rurale et montagnarde, nous avons l'embarras du choix quant à la matière sur laquelle nous allions nous concentrer. Afin de déterminer dans quelle discipline notre séquence allait s'inscrire, nous avons pris en considération les objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux en lien avec la problématique que nous avons établie et c'est tout naturellement que nous avons décidé de nous centrer sur la découverte du monde.

Dans le document de progression pédagogique du cycle 2²³, le Ministère de l'éducation nationale rappelle que « les élèves acquièrent des repères dans le temps et l'espace et des connaissances sur le monde. Ces repères sont construits en partant de situations simples de la vie quotidienne et du milieu proche et connu. Les élèves dépassent leurs représentations initiales par l'observation et la manipulation. Ils mènent des investigations qui les amènent à décrire leurs observations et à maîtriser un vocabulaire de plus en plus précis. Enfin, une courte trace écrite pouvant inclure des croquis légendés est indispensable pour permettre aux élèves de mémoriser les connaissances et le vocabulaire associés. »

Dans le but de satisfaire au mieux ces exigences, nous avons pris pour parti de travailler en deux temps :

- d'une part nous focaliser sur l'acquisition de savoirs et de connaissances au sujet de la France (à travers de grands thèmes) avant de nous centrer sur la ville de Privas et ses caractéristiques géographiques et patrimoniales. Par la suite, nous comptons aborder le fonctionnement de l'école française avant de terminer sur le petit-déjeuner typique en France.

- d'autre part nous désirions aborder les mêmes thématiques en rapport avec l'Écosse et la ville de Perth afin d'être en mesure d'établir des comparaisons entre les deux univers tout en ayant recours à un processus différent.

Notre séquence s'articule autour des objectifs principaux suivants :

- Être capable de localiser sur une carte la France et l'Écosse ;
- Connaître les emblèmes et les symboles de la République française ;
- Reconnaître un lieu familier (école, lieux d'habitation) à partir de photographies ;
- Nommer et décrire simplement les différents espaces représentés ;
- Identifier la légende, en tirer quelques informations et les lire à voix haute ;
- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.

L'objectif final étant l'acquisition de connaissances autant sur son propre pays que sur l'Écosse, notre séquence a également mis en jeu des items du palier 1 du socle commun de connaissances et de compétences, à avoir entièrement validé en fin de CE1. De ce fait, nos séances mobilisaient tout particulièrement des compétences de lecture et de déchiffrement, d'écriture et de travail de groupe, ainsi que la mobilisation de compétences de comparaison, nécessaires pour comprendre les différences entre les deux pays que nous souhaitons mettre à l'honneur. Aborder le travail de ces compétences par le biais de la mise en place d'une pédagogie de projet à ainsi permis

²³ Disponible sur le site [eduscol](http://eduscol.education.fr).

d'apporter aux différentes activités proposées une dynamique réellement stimulante, comme nous allons le voir dans le point suivant.

2.3.2 Dispositif de recueil des données et présentation du pré-test.

Avant même la conception du pré-test que nous souhaitions présenter lors de notre séance de tuilage, nous nous sommes enquis auprès de la PEMF pour savoir quelle pourrait être sa forme. S'agissant d'élèves de Cours Préparatoire en fin de première période, nous nous doutions bien que la part d'écrit devait rester faible mais ne savions pas exactement quel était le niveau des élèves. La PEMF nous a fait un rapide retour, expliquant ainsi que nous pouvions présenter notre questionnaire sous la forme d'un tableau à deux entrées comme nous l'avions suggéré, mais qu'elle nous recommandait de réduire la part d'écrit et de privilégier le fait d'entourer la bonne réponse, sans trop offrir de propositions aux élèves. Nous avons alors constitué notre pré-test en prenant soin de respecter ces consignes et les objectifs de séquence que nous nous étions donnés.

Ainsi, nous avons établi un questionnaire divisé en trois parties : dans un premier temps une dimension de localisation géographique des États français et écossais, dans un deuxième temps le questionnaire France / Écosse présenté sous la forme d'un tableau à deux entrées et dont chaque question pour la France est en adéquation avec l'Écosse (drapeau, personnage, capitale, langue, hymne, monnaie, spécialité culinaire, chef de l'État). Enfin, dans un dernier temps, nous avons proposé une partie plus libre qui demande aux élèves de représenter par le dessin une école écossaise. Ce dernier exercice revêtait une importance capitale car il nous permettait réellement de pendre les représentations des élèves concernant ce pays inconnu avant même la mise en route du projet.

En ce qui concerne la présentation du pré-test en classe, nous avons distribué le questionnaire à tous les élèves avant de leur lire chaque consigne, leur laissant le temps de colorier et d'entourer avant de passer à la question suivante.

Toutefois, certaines questions ont posé problème : dessiner le drapeau de la France ne nous semblait pas être particulièrement difficile, même si les élèves n'avaient encore jamais travaillé dessus mais c'est pour dessiner le drapeau de l'Écosse que les élèves nous ont posé des questions : quelles couleurs choisir ? Quelle forme dessiner ? Face à de tels questionnements, nous avons décidé de ne pas les aiguiller, leur proposant de prendre les couleurs qu'ils désiraient et leur

demandant de dessiner le drapeau tel qu'ils l'imaginaient. Certains élèves qui étaient bloqués ont alors pu dessiner un drapeau plus ou moins réaliste.

Deux questions ont exigé une part d'écrit : le nom des hymnes français et écossais ainsi que les spécialités culinaires de la ville de Privas et de l'Écosse en général. Pour cela, nous avons fait un brainstorming avec les élèves, leur lisant la consigne et notant au tableau leurs réponses sous forme de dictée à l'adulte. Nous avons ensuite relu les réponses en les montrant au tableau et les élèves les ont recopiées sur leur feuille, en n'hésitant pas à nous redemander s'ils n'étaient pas sûrs d'eux.

Enfin, la dernière phase de dessin d'une école en Écosse a également soulevé de nombreuses questions de la part des élèves : est-ce qu'ils ont les mêmes écoles qu'en France ? Leurs écoles sont-elles dans des arbres ou dans des immeubles ? Nous avons essayé de ne pas offrir de réponse précise à ces questions, permettant ainsi aux élèves de dessiner leur propre représentation d'une école écossaise.

2.3.3 Méthodes de recherches et déroulement des séances.

Les séances traitant de la France ont suivi un même principe²⁴ : une présentation du travail de recherche et une répartition de la classe en deux groupes égaux (selon la répartition spatiale de la classe). Parmi chaque groupe, un document a été distribué à chaque binôme ou trinôme. Les élèves ont alors pris le temps de regarder les photos et les cartes qui leur étaient présentées sur le document puis de lire les quelques phrases qui constituaient la légende. Il est important de noter à ce stade que chaque équipe a reçu des documents identiques. Au bout du temps imparti, généralement dix minutes, s'en suivait une phase de mise en commun dans laquelle chaque groupe passait au tableau pour présenter à ses camarades son document ; le groupe ayant le même document passait à sa suite et venait compléter les informations.

C'est à ce moment-là qu'a été présentée la deuxième activité aux élèves, à savoir la constitution d'une lettre envoyée par la suite à des élèves écossais. Les deux groupes précédemment constitués avaient été conservés et les élèves entraient dans une phase de découverte du travail qui leur était assigné. La répartition était effectuée ainsi : un groupe était en charge de la constitution de la lettre tandis que l'autre groupe s'occupait de réaliser un panneau récapitulatif pour la classe. Pendant une dizaine de minutes, les élèves découpaient ainsi photos, cartes et légendes tirées des

²⁴ Voir fiches de préparation de séances en annexe p 1, 2 et 3.

documents distribués durant l'activité précédente et les collaient sur les supports (un panneau cartonné ou une feuille de format A3) dans les espaces prévus à cet effet. Bien évidemment, à ce stade chaque groupe était encadré par un professeur qui veillait au bon respect des consignes, à l'efficacité des élèves et à la participation de chacun. Enfin, dans un dernier temps, les élèves réfléchissaient ensemble à la question qu'ils pouvaient poser aux élèves écossais. Celle-ci était alors écrite au tableau par l'un des professeurs puis recopiée par des élèves volontaires à tour de rôle. En dernier lieu, les lettres produites par les élèves étaient cachetées puis postées et envoyées à Perth High School. Les affiches, quant à elles, étaient affichées dans la classe dans un espace dédié par l'enseignante à la découverte du monde²⁵.

Les séances suivantes fonctionnaient sur un principe similaire : elles commençaient avec un rebrassage collectif de la séance précédente, affiche conçue par les élèves à l'appui. S'en suivaient des activités réalisées en groupes (une recherche de documents au sujet de Privas, une réflexion quant à l'école et au petit-déjeuner traditionnel) et une mise en commun au tableau avec une trace écrite rédigée par le professeur en dictée à l'adulte. Enfin, les groupes réalisant les productions finales se retrouvaient inversés, de sorte que chaque groupe puisse écrire au moins une fois la lettre à envoyer en Écosse. En prolongement, nous avons également demandé à certains élèves qui restaient à la garderie le soir de bien vouloir présenter brièvement à l'oral les lieux importants de leur école pendant que nous filmions ces lieux.

De plus, une différenciation avait été mise en place en fonction de l'aisance d'écriture de chaque individu. Ainsi, les élèves dont l'écriture était la plus soignée recopiaient les phrases au tableau tandis que les élèves ayant un peu plus de difficultés à l'écrit complétaient les phrases à trous en écrivant un ou deux mots.²⁶

Dans la deuxième partie de l'expérimentation, les élèves ouvraient le courrier et découvraient les productions des élèves écossais en réponse à leurs questions. En respectant toujours le principe du travail en groupe, les élèves regardaient les images, photos et cartes avec attention en prenant le temps de lire les courtes phrases de légende écrites au-dessous. Ils en discutaient entre binômes et trinômes avant de faire une mise en commun avec chaque groupe qui passait au tableau afin d'expliquer à ses camarades le contenu de ses documents. Cette mise en commun, effectuée par chaque groupe, permettait d'apporter aux élèves des informations précises sur l'Écosse, complétées par la suite par divers apports matériels de la part des professeurs (kilt, drapeau de l'Écosse et des

²⁵ Voir quelques exemples en annexe p. 5.

²⁶ Voir des exemples de productions d'élèves en annexe p. 6.

livres sterling) afin que les élèves puissent appréhender de manière plus concrète leurs nouvelles connaissances. Aux savoirs théoriques étaient ainsi alliées des expériences sensorielles qui permettaient de marquer davantage les esprits et de fixer par ce biais les connaissances avec plus d'efficacité.

2.3.4 Phases finales du dispositif : le post-test et le re-test.

En fin de séquence, nous avons distribué le post-test aux élèves afin d'évaluer leurs connaissances de manière sommative. La méthode utilisée lors du pré-test, quelques semaines auparavant, avait été conservée et nous avons ainsi accordé une importance toute particulière à la lecture de chaque question, nous assurant de ce fait que les élèves avaient bien compris ce qu'il leur était demandé. Nous tenions également préciser que certains élèves avaient la capacité de faire le test seuls et que nous les avons donc autorisés à le faire.

Quasiment identique au pré-test, seuls quelques points avaient été modifiés. En effet, nous avons pris la décision de supprimer les phases d'écrit afin de ne pas pénaliser des élèves présentant des difficultés dans ce domaine. De ce fait, nous avons présenté les questions sur les hymnes et les spécialités de Privas et de l'Écosse de la même façon que les autres questions du test, à savoir sous la forme d'un questionnaire à choix multiples ; Nous avons repris pour cela les propositions qui avaient été effectuées par les élèves et largement plébiscitées par ceux-ci lors du pré-test.

De plus, nous avons également pris la décision pédagogique de supprimer la dernière partie du pré-test (la représentation d'une école en Écosse) et de la remplacer par des thèmes soulevés pendant notre expérimentation, à savoir une question sur le petit-déjeuner écossais et une autre sur l'uniforme que portent les élèves pour aller à l'école. Bien entendu, ces questions n'ont pas été prises en compte lors de l'analyse des résultats. La séquence s'est enfin conclue par la distribution aux élèves d'une version corrigée du post-test faisant lieu de trace écrite à ranger dans leur classeur de découverte du monde.

Cependant, au vu du peu de temps qu'il s'était écoulé entre la dernière séance de notre séquence et notre post-test, nous nous étions interrogés sur la pertinence de celui-ci en tant qu'indicateur de l'évolution des apprentissages. En effet, les deux événements étant distants d'à peine une journée, nous étions alors convaincus que le post-test ne pouvait pas réellement attester de l'acquisition de savoirs sur le long terme. Ainsi, avant notre départ, nous nous sommes arrangés avec l'enseignante titulaire de la classe pour qu'un ultime test (que nous appellerons re-test) puisse être effectué, afin de vérifier la fixation des savoirs acquis lors de notre expérimentation. Il avait été

convenu avec elle qu'elle n'aborderait pas le thème de l'Écosse à nouveau en classe mais que les productions réalisées par les élèves seraient toujours affichées au mur. Dans ce but, le post-test avait été conservé tel quel et c'est ce même support qui fit donc office de re-test.

Ainsi, courant mars, environ trois mois après notre expérimentation, seize élèves ont passé le re-test dans les mêmes conditions que les deux tests précédents.

3 Analyses, réflexions et interprétations des données.

3.1 Retour sur la réalisation de l'expérience dans le contexte de la classe.

Afin que les élèves puissent concevoir des affiches récapitulatives sur les thèmes abordés en classe, il nous a semblé important de leur présenter des documents « pré-parés ». Nous les avons conçus nous-mêmes²⁷ pour la séance 1 sur la France et ses symboles républicains mais en ce qui concerne la séance suivante du lendemain centrée sur Privas, nous avons dû faire face à un problème de taille. En effet, nous avions prévu de visiter l'office du tourisme à la sortie de l'école pour sélectionner des prospectus intéressants à exploiter en classe. Cependant, c'est avec une grande déception que nous avons été confrontés à la fermeture du bureau, uniquement ouvert pendant les temps scolaires. Pour pallier ce problème de dernière minute perturbant l'équilibre de notre projet, nous avons eu recours à une solution très utile : la création de nos propres documents. Ainsi, nous avons sélectionné les informations les plus pertinentes sur Privas et ses spécialités patrimoniales (architecture, agroalimentaire) et avons conçu de petites légendes en-dessous de chaque image pour que les élèves puissent les découper puis les coller sur leurs affiches.

Mais ce problème de dernière minute est loin d'être celui qui nous a généré le plus de difficulté, et pour cause ! Notre expérimentation impliquant une correspondance épistolaire avec un établissement scolaire en Écosse, il nous a semblé judicieux de travailler les thèmes sur la France le plus tôt possible afin que les élèves écossais puissent disposer de suffisamment de temps pour répondre à nos questions, concevoir des productions et nous les transmettre. Ainsi, nous leur avons envoyé notre lettre regroupant toutes les affiches produites par les élèves au début de la première semaine de stage. Toutefois, il semble y avoir eu un léger problème avec les services postaux et malgré nos précautions, l'envoi a pris un certain retard. Comme nous n'avions toujours pas obtenu de retour de l'Écosse à la fin de la troisième semaine de stage, une seule solution s'est imposée à

²⁷ Voir quelques exemples de documents en annexe p. 4.

nous pour finir notre séquence dans les délais impartis : concevoir nous-mêmes les productions. En effet, connaissant très bien les thèmes à aborder, il nous a suffi de les partager en différentes affiches comme c'était déjà le cas pour la France et d'en faire deux exemplaires, c'est-à-dire un par groupe. De plus, cette méthode de travail nous a grandement facilité la tâche car nous étions capables de nous adapter aux compétences des élèves, notamment en ce qui concerne les phrases de légende. Seule la présentation de l'école de Perth n'a pas subi ce traitement pour la simple et bonne raison que nous disposions, par chance, d'anciennes productions d'élèves écossais. Nous avons ensuite glissé le tout dans une grande enveloppe cachetée d'un timbre écossais et avons dû prétendre qu'il s'agissait de la réponse de nos correspondants... Par chance, ces légers contretemps n'ont altéré en rien l'intérêt de nos élèves qui n'y ont vu que du feu.

3.2 Analyse des résultats obtenus.

Si l'on se penche à présent sur la progression des élèves, trois grandes tendances apparaissent lors de la comparaison des résultats obtenus entre le pré-test et le post-test. Un premier groupe d'élèves dont les résultats pour les deux parties se sont vus améliorés (8 élèves), un deuxième groupe d'élèves qui a sensiblement obtenu les mêmes résultats pour la France mais qui a vu ses résultats pour l'Écosse nettement améliorés (7 élèves) et enfin, un cas de figure spécifique : une élève qui a obtenu les mêmes résultats sur les deux tests. Ainsi, le premier groupe d'élèves semble caractéristique dans le sens où l'expérimentation a véritablement porté ses fruits : ils ont su compléter leurs connaissances initiales de la France et les renforcer tout en acquérant de solides connaissances sur l'Écosse. À l'inverse, le deuxième groupe atteste du caractère inédit de l'expérimentation que nous avons mise en place, et que la découverte d'un nouveau pays a primé sur la découverte de son propre pays. Le dernier cas, quant à lui, est un peu plus particulier.

Dans le but de mieux saisir les raisons de tels écarts de progression, nous avons choisi de nous focaliser à présent sur le cas de trois élèves caractéristiques de ces grands types de disparités afin de les étudier plus en détails.

Prenons tout d'abord le cas de l'élève G²⁸. Ainsi, suite à l'analyse du tableau récapitulatif de ses résultats disponible ci-après, nous pouvons remarquer que ses résultats sont très représentatifs du premier cas de figure. En effet, lors de notre pré-test, avec un total de quatre bonnes réponses concernant la France et aucune bonne réponse aux questions au sujet de l'Écosse, force était de

²⁸ Les travaux réalisés par cet élève sont disponibles en annexe p. 7 à 9.

constater que ses connaissances initiales sur le sujet étaient très faibles. Cependant, au vu des résultats obtenus par ce même élève au post-test, nous pouvons conclure, devant la progression fulgurante de ceux-ci, que notre expérimentation a eu un impact remarquable sur ses apprentissages. Cette impression est d'ailleurs confirmée par l'analyse des résultats obtenus par cet élève lors du re-test puisque, à l'exception d'une réponse, ceux-ci sont identiques à ceux mis en avant par le post-test. Cet élève est donc une parfaite représentation du premier groupe d'élèves qui avaient tous pour point commun de partir de connaissances quasi-nulles et qui ont vu leurs connaissances des deux pays grandement améliorées en fin de séquence.

Réponses France : 4/9 Carte : NON (moitié de l'Europe) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : NON (Anglais) Hymne : NON (Z) Monnaie : NON (le dollar) Spéc. Privas : NON (Z) Chef de l'Etat : OUI Réponses Écosse : 0/9 Carte : NON (Z) Drapeau : NON Personnage : NON (Chinois) Capitale : NON (Londres) Langue : NON (Français) Hymne : NON (Z) Monnaie : NON (L'euro) Spécialité : NON (Z) Chef de l'Etat : NON (un pdt)	Réponses France : 9/9 Carte : OUI Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spéc. Privas : OUI Chef de l'Etat : OUI Réponses Écosse : 9/9 Carte : OUI (Eco., Angl. + Wales) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spécialité : OUI Chef de l'Etat : OUI	Réponses France : 8/9 Carte : OUI (France, Corse + Sardes) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spéc. Privas : NON (Les chips) Chef de l'Etat : OUI Réponses Écosse : 9/9 Carte : OUI (Eco., Angl. + Wales) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spécialité : OUI Chef de l'Etat : OUI
--	--	---

Tableau récapitulatif des résultats obtenus par l'élève G au pré-test, post-test et re-test.

Si l'on considère maintenant le cas de l'élève A²⁹, celui-ci a vu ses résultats pour la France stagner autour de cinq, six bonnes réponses. Cependant, le post-test de l'Écosse démontre très clairement l'intérêt qu'a provoqué cette expérimentation chez A : alors que ses connaissances primaires sur l'Écosse étaient nulles, l'élève a su s'intéresser et s'impliquer aux différentes activités de notre séquence et a réussi à retenir l'ensemble des informations traitées, sans commettre la moindre erreur. Cela suppose néanmoins que ses connaissances sur l'Écosse ont été mieux appréhendées que celles sur la France. Ceci peut s'expliquer par le caractère inédit de notre expérimentation : ainsi, la découverte d'un nouveau pays a primé sur les apprentissages concernant son propre pays. Évidemment, ces connaissances seront mobilisées et consolidées tout au long de son parcours scolaire mais force est de constater que le projet a surpassé une partie de son contenu. Toutefois, il faut également prendre en compte le fait que nous venions à peine de terminer l'exploitation des productions sur l'Écosse lorsque nous avons fait passer le post-test, ce qui pourrait en partie traduire de tels résultats.

²⁹ Les travaux de cet élève sont disponibles en annexe p. 10 à 12.

Réponses France : 5/9 Carte : NON (île du Danemark) Réponse correcte initiale ! Drapeau : OUI Personnage : NON (FR + Écoss.) Capitale : NON (∅) Langue : NON (Anglais) Hymne : NON (Lyon) Monnaie : OUI Spéc. Privas : OUI (les chataignes) Chef de l'État : OUI Réponses Écosse : 0/9 Carte : NON (Islande) Drapeau : NON (Irlande + étoiles) Personnage : NON (Écoss + Inuit) Capitale : NON (∅) Langue : NON (Français) Hymne : NON (Le ballon) Monnaie : NON (€ + \$) Spécialité : NON (du poisson) Chef de l'État : NON (reine + pdt)	Réponses France : 6/9 Carte : OUI Drapeau : OUI Personnage : NON (FR + Écossais) Capitale : NON (Marseille) Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spéc. Privas : NON (Les chips) Chef de l'État : OUI Réponses Écosse : 9/9 Carte : OUI (Éco., Angl. + Wales) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spécialité : OUI Chef de l'État : OUI	Réponses France : 9/9 Carte : OUI Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : OUI Monnaie : OUI Spéc. Privas : OUI Chef de l'État : OUI Réponses Écosse : 7/9 Carte : OUI (Éco., Angl. + Wales) Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : NON (Glasgow) Langue : NON (Écossais) Hymne : OUI Monnaie : OUI Spécialité : OUI Chef de l'État : OUI
---	--	---

Tableau récapitulatif des résultats obtenus par l'élève A au pré-test, post-test et re-test.

Prenons enfin le cas particulier de l'élève L³⁰ dont le pré-test et le post-test sont quasiment similaires. En effet, avec quatre bonnes réponses pour la partie France et trois pour l'Écosse lors du pré-test, nous pouvons remarquer que L n'est pas parvenu à progresser et est demeurée au même niveau. L'analyse des résultats de cette élève s'avère particulièrement difficile compte tenu du fait que ses erreurs ne sont pas forcément les mêmes.

Une explication possible aux changements récurrents de réponses de L d'un test à l'autre est que cette élève est atteinte de troubles de l'acuité visuelle, la forçant à porter des lunettes et obligeant par la même occasion la PEMF à la placer au premier rang devant le tableau. Il faut avouer que nous avons pourtant envisagé une éventuelle difficulté des élèves à déchiffrer le questionnaire, c'est la raison pour laquelle nous prenions le temps de bien lire les consignes et de répéter les propositions dans l'ordre deux fois consécutives. Cependant, il est fort probable que, par mégarde, L ait inversé les colonnes France / Écosse du tableau, comme en atteste ses réponses concernant le chef de l'État lors du pré-test ou encore l'hymne, la monnaie et la langue dans le post-test. Dans ce cas de figure, la progression de l'élève L apparaît comme très légère mais dénote du caractère spécifique de chaque élève, n'apprenant pas forcément au même rythme compte tenu des particularités de chacun.

³⁰ Voir travaux présentés en annexe p. 13 à 15.

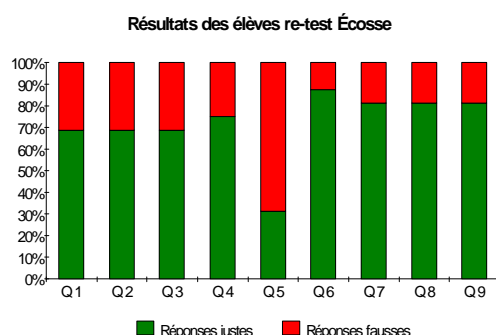
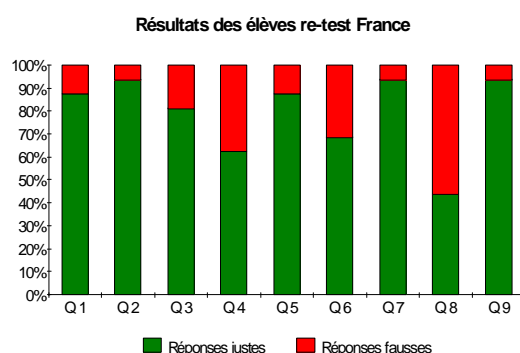
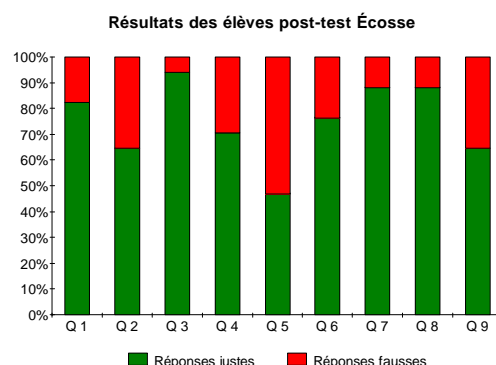
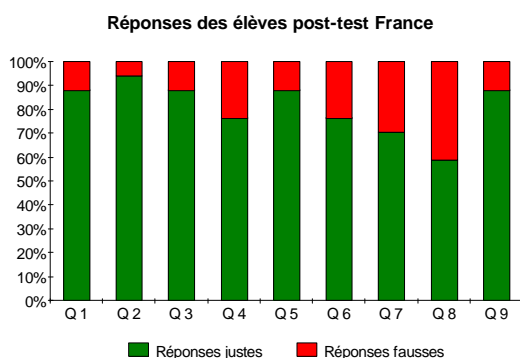
Réponses France : 4/9 Carte : NON (Estonie) Drapeau : NON Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : OUI Hymne : NON (L'OTON) Monnaie : OUI Spéc. Privas : NON (Les steaks) Chef de l'Etat : NON (roi) Réponses Ecosse : 3/9 Carte : NON (Lettonie) Drapeau : NON Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : NON (Ecosse) Hymne : NON (Angleterre) Monnaie : OUI Spécialité : NON (Z) Chef de l'Etat : NON (un pdt)	Réponses France : 3/9 Carte : OUI Drapeau : NON (Yougoslavie) Personnage : OUI Capitale : NON (Marseille) Langue : NON (Anglais) Hymne : NON (La France) Monnaie : NON (€ + €) Spéc. Privas : NON (Les chips) Chef de l'Etat : OUI Réponses Ecosse : 5/9 Carte : OUI Drapeau : OUI Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : NON (Français) Hymne : NON (La Marseillaise) Monnaie : NON (€) Spécialité : OUI Chef de l'Etat : NON (le pdt)	Réponses France : 5/9 Carte : OUI Drapeau : OUI Personnage : NON (FR + Ecosse) Capitale : NON (Privas) Langue : OUI Hymne : NON (Le ballon) Monnaie : OUI Spéc. Privas : NON (Les spaghettis) Chef de l'Etat : OUI Réponses Ecosse : 8/9 Carte : OUI Drapeau : OUI (croix bleue) Personnage : OUI Capitale : OUI Langue : NON (Ecosse) Hymne : OUI Monnaie : OUI Spécialité : OUI Chef de l'Etat : OUI
--	--	---

Tableau récapitulatif des résultats obtenus par l'élève L au pré-test, post-test et re-test.

3.3 Comparaison et réflexion autour de la progression réalisée par la classe entre le post-test et le re-test.

En ce qui concerne l'évolution de la fixation des apprentissages, comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons eu l'opportunité de faire repasser notre post-test à la classe environ trois mois après notre départ. Ce dispositif de recueil de données, que nous avons appelé « re-test », nous a ainsi permis d'évaluer l'acquisition des savoirs visés par notre projet en y incluant une dimension de durée. En d'autres termes, la progression réalisée par les élèves entre le post-test et le re-test apparaît comme un indicateur de la stabilisation des connaissances sur le long terme. Elle nous permet donc réellement de mesurer l'impact de notre expérience sur les apprentissages générés.

Avant de nous attarder davantage sur une comparaison des résultats obtenus au post-test et au re-test, nous tenions à repréciser que ce dernier a été réalisé dans les mêmes conditions que les recueils de données précédents, et que dans le but de ne pas influencer les réponses, nous avons convenu avec l'enseignante qu'elle n'aborderait pas ce thème avec la classe après notre départ. Le respect de ces contraintes nous assure de ce fait la pertinence des données que nous allons à présent exploiter. Cependant, en raison de divers changements au sein de l'école, certains élèves n'ont pas pu être soumis à notre re-test. Notre réflexion autour de la progression réalisée entre post-test et re-test ne concernera par conséquent plus que seize élèves sur les vingt-et-un élèves de notre situation initiale.



Si l'on observe à présent les résultats obtenus³¹, nous pouvons constater qu'en moyenne, en ce qui concerne la France, les résultats obtenus au re-test sont assez proches de ceux obtenus au post-test. Nous noterons cependant un réel progrès des élèves autour de la question n°7 concernant la monnaie de la France. Cette évolution peut s'expliquer comme l'une des conséquences des nombreux exercices de mathématiques impliquant des questions d'achat et de vente auxquels les élèves sont soumis de manière récurrente depuis le début de l'année. À l'inverse, le nombre de bonnes réponses obtenues à la question n°8 a diminué d'environ 20%. Cette connaissance, portant sur la spécialité culinaire de la ville de Privas, avait déjà été lors du post-test celle qui avait posé le plus de problèmes. Nous en avons alors déduit que nous aurions dû éventuellement apporter en classe de la crème de marron dans le but de la faire goûter aux élèves, renforçant de ce fait les savoirs théoriques par des expériences sensorielles basées sur leur vécu. L'évolution négative des résultats obtenus à cette question met ainsi en évidence le caractère non acquis de cette connaissance.

En ce qui concerne l'évolution des connaissances des élèves sur l'Écosse, nous pouvons constater qu'à l'exception de la question n°5, les savoirs des élèves se sont stabilisés autour de 70 à 80% de bonnes réponses, témoignant de réelles acquisitions concernant la culture de ce pays. En

³¹ Ces tableaux de comparaison sont également disponibles en annexe p. 16.

revanche, l'important taux d'erreurs révélé à la question n°5 portant sur la langue parlée en Écosse met en évidence l'une des failles de notre séquence d'apprentissage. En effet, bien que nous ayons précisé, peut être un peu trop rapidement, que les écossais parlaient anglais, il est évident que la ressemblance lexicale entre les termes « Écosse » et « écossais » les a, pour la plupart, induits en erreur. Cette incompréhension a d'ailleurs probablement été renforcée, à la suite de notre départ, par la réception d'une lettre de nos correspondants³² faisant état des différences de vocabulaire entre la langue anglaise et le dialecte écossais typique. Ainsi, il y a fort à parier que la lecture de ce nouveau document a conforté les élèves dans leur vision erronée d'une distinction entre les deux langues, expliquant de ce fait l'écart entre post-test et re-test.

Néanmoins, malgré quelques légères fluctuations entre les résultats obtenus aux deux tests, nous pouvons constater, suite à l'analyse des résultats du re-test, que les élèves semblent avoir acquis de réelles connaissances concernant les deux pays. Cette observation atteste ainsi des répercussions positives et durables de notre expérimentation sur les savoirs des élèves, témoignant de ce fait d'une réelle prise de conscience de leur part concernant les diversités culturelles présentes dans le monde qui les entoure.

4 Bilan du dispositif.

4.1 Retour sur les hypothèses.

Suite à l'analyse des résultats de notre expérimentation, il semble judicieux de se pencher à nouveau sur les hypothèses que nous avons émises au départ afin de nous permettre d'affiner notre problématique.

Concernant l'hypothèse n°1 (*la mise en place d'un partenariat avec l'étranger permettra aux élèves d'augmenter leurs connaissances concernant à la fois leur pays d'origine et le pays de leurs correspondants*), dans ce contexte, la mise en place d'un partenariat avec l'étranger a véritablement permis aux élèves d'augmenter leurs connaissances à la fois sur leur propre pays mais aussi sur le pays de leurs correspondants. À vrai dire, nous nous attendions à ce que les élèves aient quelques connaissances de base sur la France, notamment au sujet du drapeau tricolore, du personnage représentatif du stéréotype français, de la langue et de la monnaie. Ainsi, le travail effectué au cours de cette séquence a permis de mobiliser ces connaissances premières tout en en sollicitant de

³² Voir annexe p. 17.

nouvelles à travers des activités mettant à profit une interaction entre pairs, moment privilégié d'échanges. Certes, il faut admettre que certaines questions ont posé problème aux élèves (la spécialité de Privas notamment, et dans une moindre mesure la capitale et l'hymne) mais sur l'ensemble du questionnaire, les résultats du re-test restent très positifs et en adéquation avec le post-test.

En ce qui concerne les connaissances sur l'Écosse, les résultats du re-test démontrent de façon très claire à quel point notre séquence de découverte du monde a su intriguer, intéresser mais aussi passionner et instruire les élèves. Les savoirs en jeu ont été acquis par une grande partie de la classe dans des proportions importantes allant de 70 à 90%, à l'exception de la question sur la langue soulevée précédemment. En conséquence, nous remarquons une véritable uniformisation du savoir, signe de l'impact réel de cette expérimentation inédite pour les élèves.

Si l'on se penche désormais sur l'hypothèse n°2 (*la mise en place d'une pédagogie de projet permettra d'intéresser et de mobiliser tous les élèves indifféremment de leur réussite scolaire. Des résultats positifs seront ainsi observables pour chacun d'entre eux*), force est de constater que la mise en place d'une pédagogie de projet a réellement permis elle aussi d'intéresser et de mobiliser tous les élèves indifféremment de leur réussite scolaire. En effet, les élèves se sont sentis investis d'une mission, à savoir partager leurs connaissances sur leur pays, leur ville, leur école et leurs habitudes alimentaires avec des élèves qui n'avaient pas forcément la même culture. Dès lors, chaque élève a voulu participer et apporter sa pierre à l'édifice, c'est pourquoi nous avons mis en place un système permettant à chaque élève de participer, au moins à deux reprises, à la lettre récapitulative envoyée en Écosse. De plus, la conservation des binômes et des trinômes utilisés habituellement en classe a permis de contrebalancer les lacunes de certains, leurs camarades se sentant investis d'un rôle de tuteur, à plus forte raison dans le contexte du projet. Ainsi, les échanges entre pairs ont été très pertinents et des résultats positifs ont été observés pour chaque élève, à l'exception d'une seule comme indiqué précédemment.

Pour finir, en réponse à l'hypothèse n°3 (*participer à un projet de partenariat avec l'étranger permettra aux élèves de réaliser et d'apprécier les diversités culturelles qui les entourent, rompant ainsi l'isolement dans lequel leur école les inscrit*) nous avons pu constater que participer à un projet de partenariat avec l'étranger a réellement permis aux élèves de réaliser et d'apprécier les diversités culturelles qui les entourent. Cette prise de conscience s'est effectuée à travers la comparaison des cultures française et écossaise mais aussi par le biais de la manipulation, élément fondamental à leur stade de développement, tant par la constitution d'affiches que par la confrontation à des éléments culturels concrets. De plus, il est primordial d'ajouter que notre

expérimentation a eu un véritable impact sur l'isolement dans lequel l'école inscrit les élèves puisque la correspondance a pu être poursuivie après notre départ. La classe a enfin reçu les véritables lettres des élèves écossais (qui n'ont toutefois pas pu être exploitées) mais celles-ci étaient accompagnées de cartes de vœux, auxquelles la classe s'est empressée de répondre. Dans l'ensemble, la séquence de découverte du monde a eu un véritable impact mais il faut admettre qu'elle s'inscrit dans une longue liste de stratégies mises en place par l'enseignante pour compenser l'isolement constitutif de l'école rurale. Néanmoins, c'est surtout dans notre approche des activités et dans les missions attribuées aux élèves que leur curiosité et leur intérêt à pu s'épanouir.

4.2 Limites de l'expérience et possibles améliorations.

Au regard du déroulement de notre expérimentation, force est néanmoins de constater que certains détails sont à déplorer et que notre séquence aurait donc pu être améliorée.

Pour commencer, nous regrettons fortement que cette expérience se soit déroulée sur un temps si réduit. En effet, les séances trop rapprochées, alliées à la lenteur des services de transports postaux, ont été un réel frein à la mise en place d'un véritable échange de correspondances avec nos partenaires. Ainsi, bien que nous ayons la sensation d'avoir tout mis en œuvre pour raccourcir au maximum les délais, nous n'avons cependant pu recevoir aucune des productions de nos partenaires dans le temps imparti par notre stage. À notre grand dam, ce n'est donc qu'une fois partis qu'un véritable échange a pu être mis en place. Nous regrettons ainsi de ne pas avoir pu tirer davantage de profit de ce partenariat pourtant si prometteur, même si nous avons conscience que cela n'a pas vraiment eu de retentissement négatif sur les apprentissages des élèves. De ce fait, si l'expérience devait être retentée dans un autre contexte, nous préverrions probablement un temps plus long afin de pouvoir aborder un choix plus varié de thématiques. En effet, dans un souci d'efficacité et au vu des connaissances que nous souhaitions faire acquérir à la classe, nous avons dû imposer à nos élèves les sujets à aborder avec nos correspondants, orientant ainsi leurs questions et apportant nous-mêmes les réponses à bon nombre de leurs interrogations. Il aurait donc été plus profitable de partir directement des demandes des élèves afin que les réponses apportées satisfassent plus grandement leur curiosité, suscitant ainsi toujours plus d'intérêt de leur part. De plus, afin de réduire les délais et d'accroître le rythme des échanges, nous aurions certainement pu avoir recours à d'autres supports, par exemple à travers l'utilisation d'internet.

Enfin, nous regrettons également de ne pas avoir eu l'opportunité de tester notre dispositif dans des contextes spatiaux différents. En effet, bien que les conditions imposées par cette étude ne

s'y soient prêtées en aucun cas, il aurait néanmoins été intéressant de pouvoir mesurer l'impact de la mise en place d'un projet similaire dans d'autres contextes, par exemple en milieu urbain. Cela nous aurait ainsi permis d'établir des comparaisons entre les élèves issus des différents milieux, tout particulièrement en ce qui concerne leurs représentations initiales évaluées dans notre étude à travers le pré-test.

4.3 Bilan général.

Malgré quelques petites déceptions autour des dysfonctionnements manifestes de notre séquence, nous retenons principalement de notre expérience l'engouement des élèves ainsi que les retentissements positifs générés par la mise en place de ce projet de partenariat avec le Royaume-Uni. En effet, en dépit d'une correspondance ratée, la classe a néanmoins fait part tout au long de notre expérimentation d'une implication et d'un intérêt débordants pour le projet, poussant leurs capacités de lecteurs et de scripteurs débutants à l'extrême et s'appliquant à élaborer des productions d'une qualité surprenante pour leur âge. D'ailleurs, il nous est impossible de ne pas souligner l'impact indéniable de cette participation active sur les apprentissages engendrés. En effet, nous sommes ravis de constater que notre projet de partenariat culturel a non seulement permis à tous les élèves de progresser et ce, indifféremment de leur réussite scolaire, mais surtout que les connaissances acquises n'ont pas tendu à disparaître avec le temps comme nous aurions pu le craindre. Plus qu'un simple échange entre partenaires éloignés, c'est donc tout l'intérêt de la mise en place d'une dynamique de projet que nous retenons dans ce cadre, espérant ainsi que la conscience des diversités culturelles que les élèves auront pu acquérir par ce biais puisse avoir un impact positif sur l'isolement auquel leur milieu rural tend à les contraindre.

CONCLUSION

Si l'on résume brièvement notre démarche, nous avons choisi de nous intéresser, dans le cadre de cette étude, à la question de la création d'un projet de partenariat avec l'étranger comme moyen de rupture de l'isolement généralement associé au contexte de l'école rurale. C'est donc dans ce but que nous avons mis en place un échange épistolaire entre un établissement scolaire écossais et une classe de Cours Préparatoire d'une école primaire située dans le pôle rural de Privas. Nous avons alors pu constater que, malgré quelques légers dysfonctionnements autour de la réalisation de notre projet, la classe que nous avons observée présentait à la fin de notre intervention de nombreux acquis, témoignant ainsi de l'impact positif de notre action sur leurs connaissances du monde qui les entoure.

En nous repenchant à présent sur l'expérience à laquelle nous venons de participer, nous sommes heureux de constater que celle-ci a eu un impact important sur les connaissances des élèves, mais aussi plus particulièrement sur notre regard de futurs enseignants. En effet, travailler autour de la pédagogie de projet nous a permis de modifier totalement notre posture d'enseignants, passant des méthodes traditionnelles auxquelles nous commençons à être habitués à la mise en place d'un dispositif dynamique propulsant les élèves directement au centre de la recherche, et nous plaçant de ce fait plus en retrait. Cette dynamique de projet s'est d'ailleurs avérée être à la hauteur de nos attentes puisque, loin d'avoir eu un effet uniquement sur la motivation et l'implication des élèves, nous avons pu constater que ce dispositif avait réellement contribué de manière efficace à l'acquisition des savoirs visés. En effet, comme l'a démontré notre analyse, à l'exception d'une élève, toute la classe a réalisé de nombreux progrès, tant concernant le domaine de sa propre culture que celui d'une culture étrangère.

Nous pouvons donc conclure de ces observations que, par le biais de ce projet de partenariat, les élèves ont pu commencer à acquérir une culture étrangère à la leur, s'ouvrant de ce fait à une connaissance des diversités culturelles mondiales et rompant ainsi l'isolement auquel le contexte de l'école rurale les avait néanmoins inscrits. Il semblerait alors, comme nous l'avions supposé au début de notre expérimentation, que la création d'un projet de partenariat avec l'étranger ait un réel impact sur l'isolement des élèves scolarisés en milieu rural. C'est la raison pour laquelle nous sommes à présent convaincus de la nécessité de mettre en place, et ce dès le plus jeune âge, des stratégies de rupture de cet isolement, passant notamment par la mise en place de projets impliquant l'action de partenaires extérieurs à l'école. Ainsi, c'est en échangeant mais aussi en coopérant avec

divers acteurs qui nous font progresser que la rupture de l'isolement s'effectue au travers de l'élaboration et de l'acquisition de connaissances communes.

Nous sommes néanmoins conscients que la mise en place d'un projet comme le nôtre n'est pas aisément accessible à tous car celui-ci présuppose la présence de contacts préétablis avec des partenaires d'une autre école, qui plus est située dans un pays étranger. Cette barrière peut cependant facilement être contournée, notamment par l'adhésion à des réseaux d'échange avec d'autres écoles situées à l'échelle locale. À une échelle européenne, le projet Comenius apparaît également comme une alternative idéale, permettant d'axer le travail d'une classe autour d'une thématique de découverte des diversités culturelles souvent au travers de pays peu connus, nécessitant cependant la mise en place de stratégies de communication destinées à passer outre la barrière de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence consultés :

- ALPE, Y., CHAMPOLLION, P., FROMAJOUX, R. C., & POIREY, J.-L. (2001). *L'enseignement scolaire en milieux rural et montagnard*, tome 1 « Espaces ruraux et réussites scolaires ». Besançon : Presse universitaire Franc-Comtoise.
- ALPE, Y., CHAMPOLLION, P., & POIREY, J.-L. (2006). *L'enseignement scolaire en milieux rural et montagnard*, tome 4 « Le devenir des élèves en fin de Collège : parcours et projets ». Besançon : Presse universitaire Franc-Comtoise.
- ALPE, Y., CHAMPOLLION, P., & POIREY, J.-L. (2010). *L'enseignement scolaire en milieux rural et montagnard*, tome 5 « Après le collège ». Besançon : Presse universitaire Franc-Comtoise.
- BOUTINET, J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*, Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : PUF.
- CHAMPOLLION, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- GOSSELIN, M.-L. (2009). *Éducation & Territoires : état des lieux, enjeux, perspectives*. Paris : Sudel.
- HUBERT, M. (1999). *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- REYNIER, É. (1941). *Histoire de Privas*, tome 1 « Origines et Moyen-Âge ». Aubenas : Éditions Habauzit.

Articles :

- ALPE, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? In *Revue française de pédagogie* n° 156 (pp.75-88). Lyon : ENS.
- CHAMPSAUR, P. (1998), *Les campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE.

Sites internet :

- INSEE « recensements de la population » : <http://www.epsilon.insee.fr>
- Observatoire de l'école rurale : www.grenoble.iufm.fr/rural/
- Site d'Eurydice « système éducatif en Écosse » :
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>
- Site internet de la ville de Perth : <http://www.perthcity.co.uk/>
- Site internet de la ville de Privas : <http://www.mairie-privas.fr/>

Textes officiels :

- **Ministère de l'éducation nationale :**
 - Progressions pour le cycle 2 :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm>
 - Progressions pédagogiques pour le cycle 2 :
<http://eduscol.education.fr/cid58402/progressions-pour-l-ecole-elementaire.html>

Annexes

Sommaire des annexes.



1. Quelques fiches de préparation de séances.	1
2. Exemples de documents produits pour les élèves.	4
3. Exemples de productions d'élèves.	5
3.1. Les panneaux d'affichage pour la classe.	5
3.2. Quelques lettres envoyées en Écosse.	6
4. Tests de recueils de données.	7
4.1. Travaux de l'élève G.	7
4.1.1. <i>Le pré-test</i>	7
4.1.2. <i>Le post-test</i>	8
4.1.3. <i>Le re-test</i>	9
4.2. Travaux de l'élève A.	10
4.2.1. <i>Le pré-test</i>	10
4.2.2. <i>Le post-test</i>	11
4.2.3. <i>Le re-test</i>	12
4.3. Travaux de l'élève L.	13
4.3.1 <i>Le pré-test</i>	13
4.3.2 <i>Le post-test</i>	14
4.3.3 <i>Le re-test</i>	15
5. Histogrammes des bilans des différents recueils de données.	16
6. Exemples de productions des écossais reçues après notre départ.	17
7. Le système éducatif écossais.	18

1. Quelques fiches de préparation de séances.

Séance 1 : Mon pays.

Objectifs : Découvrir la France et la culture française.


Durée : environ 40 minutes.

Déroulement de la séance	Matériel	Durée
Présentation de l'activité de recherche. - Répartition en 2 équipes de même effectif (environ 10 élèves)		3 min.
Travail de recherche sur documents en petits groupes de 2 élèves.	Un document par groupe de 2. Chaque équipe reçoit les mêmes documents	10 min.
Mise en commun. Chaque groupe présente le résultat de ses recherches.	Une carte de l'Europe grand format, de la pâte à fixer, des images à coller sur la carte et au tableau au fur et à mesure des réponses.	10 min.
Introduction de la deuxième activité (envoi d'une lettre à des élèves en Ecosse) Présentation et lancement de l'activité. Une équipe sera responsable de la constitution de la lettre, la deuxième équipe sera responsable de la constitution d'un panneau récapitulatif pour la classe.	Un grand panneau cartonné, une feuille format A3, une grande enveloppe avec l'adresse de l'école écossaise.	5 min.
Activité de conception du panneau et de la lettre : les élèves découpent les informations recueillies dans les documents et les collent dans les espaces prévus. Chaque groupe est encadré par au moins un professeur qui veille au respect des consignes et à l'efficacité des élèves !	Colle, paires de ciseaux.	10 min.
S'il reste du temps, les élèves réfléchissent tous ensemble à la question à poser à l'école d'Ecosse et l'écrivent au bas de la lettre. La lettre est déposée dans l'enveloppe.		5 min.

Séance 2 : Ma ville.

Objectifs : Découvrir les spécificités de la ville de Privas.

Durée : environ 40 minutes.

Déroulement de la séance	Matériel	Durée
Présentation de l'activité de recherche. - Répartition en 2 équipes de même effectif (environ 10 élèves).		3 min.
Travail de recherche sur documents en petits groupes : - Situation géographique/ département (3 élèves) - Spécialité culinaire (3 élèves) - Description de la ville (4 élèves)	2 documents (carte de France/ département), de nombreux prospectus et documents trouvés à l'office du tourisme.	10 min.
Mise en commun. Chaque groupe présente le résultat de ses recherches. Le prof écrit au tableau quelques phrases récapitulatives dictées par les élèves. On entoure Privas sur la carte de France.	Une carte de France format A4.	10 min.
Travail de groupe sur la conception d'un panneau récapitulatif et d'une affiche de présentation pour les élèves écossais. Les élèves découpent les informations recueillies dans les documents et les collent dans les espaces prévus. Certains élèves recopient sur le panneau et sur la lettre les phrases écrites au tableau. Chaque groupe est encadré par au moins un professeur qui veille au respect des consignes. Les groupes sont inversés par rapport à la séance 1.	Un grand panneau carionné, une feuille format A3, de la colle, plusieurs paires de ciseaux, quelques feutres fins ou stylos épais pour écrire sur la lettre et le panneau.	12 min.
A la fin de la séance, les élèves réfléchissent ensemble à la question à poser à l'école d'Ecosse et l'écrivent au bas de la lettre. La lettre est déposée dans l'enveloppe de la ville qui sera refermée et postée le soir même. Si l'on manque de temps, la question sera écrite par le professeur.	L'enveloppe adressée à la classe écossaise et contenant la lettre réalisée la veille.	5 min

Séance 3 : Mon école.

Objectifs : Redécouvrir les spécificités de l'école française.

Durée : environ 45 minutes.

Déroulement de la séance	Matériel	Durée
Rebrassage de la séance précédente et présentation de l'activité.	Panneau créé lors de la séance précédente	5 min.
<p>Travail de réflexion proposé aux élèves sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nombre d'élèves et de professeurs dans leur école, - leurs horaires scolaires et les jours où ils ont école, - les matières qu'ils étudient, - où ils mangent à midi, s'ils prennent un goûter pour la récréation et si oui, quoi ? - quelles pièces représentent le mieux l'école ? <p>Le prof écrit au tableau les réponses des élèves.</p> <p>Au fur et à mesure que le prof écrit au tableau les phrases dictées par la classe, des élèves sélectionnés pour leur belle écriture les recopient sur la lettre dans les espaces prédéfinis. Afin que chacun puisse participer, les élèves ayant plus de difficultés à l'écrit pourront se charger de compléter les phrases à trous.</p>	Tableau, craie, la lettre à envoyer aux élèves écossais (ici une ou deux feuilles format A3) préparée à l'avance par le prof et à compléter par les élèves (phrases à trous à compléter, lignes pré-tracées pour permettre aux élèves d'écrire entre elles, quelques petites images illustratives)	30 min.
Une fois la totalité des phrases écrite, les élèves se mettent d'accord sur la question à poser à leurs correspondants. Cette phrase est écrite par le prof au tableau afin de permettre à l'un des élèves de la recopier au bas de la lettre.	Idem.	5-10 min.
Prolongement : à la fin de la journée, il sera demandé à certains élèves qui restent à la garderie de participer à l'élaboration d'un DVD servant de visite guidée de l'école et destiné à leurs correspondants écossais. Les élèves présenteront sur le DVD les espaces de l'école choisis par la classe pendant la séance.	Une caméra ou un appareil photo numérique.	10 min.

2. Exemples de documents produits pour les élèves.

Le chef de l'État.

Le chef de l'État français est le président de la République.



Élu le 6 mai 2012, il s'appelle François Hollande.



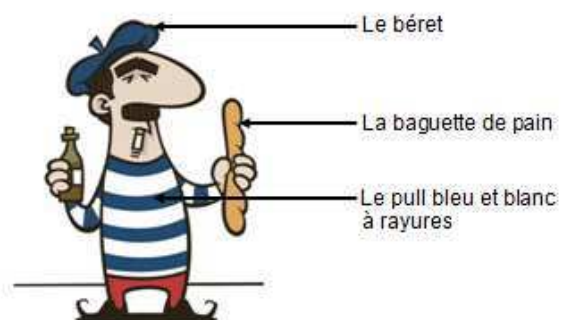
Il réside au Palais de l'Élysée, à Paris.

Le drapeau.

Le drapeau de la France est **bleu** – blanc – **rouge**.



Voici le costume traditionnel français :




3. Exemples de productions d'élèves.

3.1. Les panneaux d'affichage pour la classe.




3.2. Quelques lettres envoyées en Écosse.

Bonjour les élèves ! Comment allez-vous ? Nous allons maintenant vous parler de notre école.




Dans notre école, il y a 6. classes
et 6. professeurs.




Nous allons à l'école le lundi, mardi,
jeudi et vendredi.


L'école commence à 8h45 et finit à 4h45



on s'habille comme on veut.



À l'école, on étudie l'anglais, le français,
les maths, la musique, le
sport et les sciences.



À midi, on mange à la cantine ou à la
maison.

À la récré, on mange des goûters

Et vous comment ça se passe dans votre école ?

Le petit déjeuner en France



En France, pour le petit déjeuner, on mange des tartines
des céréales, du Nutella, de la confiture, des croissants
et on boit du lait, du café, du chocolat chaud, du jus de fruits
Et le petit déjeuner traditionnel écossais, c'est comment ?

4. Tests de recueils de données.

4.1. Travaux de l'élève G.


4.1.1. Le pré-test.

Nom et prénom : **Élève G**

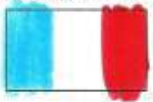



A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :

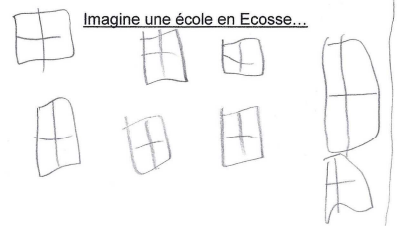
- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
<u>Colorie le drapeau de la France.</u> 	<u>Colorie le drapeau de l'Ecosse.</u> 
<u>Quel personnage représente la France ?</u> 	<u>Quel personnage représente l'Ecosse ?</u> 
<u>Entoure la capitale de la France.</u> Paris Marseille Privas	<u>Entoure la capitale de l'Ecosse.</u> Londres Glasgow Edimbourg

Nom et prénom : **Élève G**

FRANCE	ECOSSE
<u>Quelle langue parle t'on en France ?</u> Anglais Chinois Français	<u>Quelle langue parle t'on en Ecosse ?</u> Français Ecossais Anglais
<u>Comment s'appelle l'hymne national de la France ?</u> <hr/>	<u>Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ?</u> <hr/>
<u>Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ?</u> La livre Sterling l'euro le dollar	<u>Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ?</u> L'euro la livre Sterling le dollar
<u>Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ?</u> <hr/>	<u>Connais-tu un plat typique écossais ?</u> <hr/>
<u>En France, le chef de l'Etat est un...</u> président roi empereur	<u>Qui commande le pays en Ecosse ?</u> Une reine un président un duc
<u>Imagine une école en Ecosse...</u> 	

4.1.2. Le post-test.

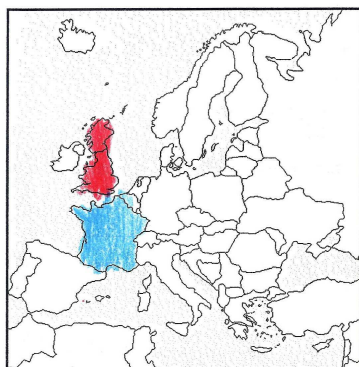
Nom et prénom :

Élève G

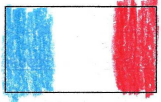
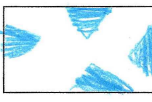

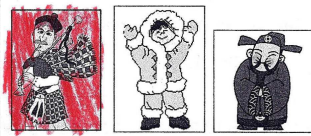
A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :

- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France. 	Colorie le drapeau de l'Ecosse. 
Quel personnage représente la France ? 	Quel personnage représente l'Ecosse ? 
Entoure la capitale de la France. Paris Marseille Privas	Entoure la capitale de l'Ecosse. Londres Glasgow Edimbourg

Nom et prénom :

Élève G

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ? Anglais Chinois Français	Quelle langue parle t'on en Ecosse ? Français Ecossais Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ? La Marseillaise La France Le ballon	Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ? La Marseillaise Le ballon Flower of Scotland
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ? La livre Sterling l'euro le dollar	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ? L'euro la livre Sterling le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ? Les chips Les marrons/châtaignes Les spaghettis	Connais-tu le plat traditionnel écossais ? Les steaks le poisson le haggis
En France, le chef de l'Etat est un... président roi empereur	Qui commande le pays en Ecosse ? Une reine un président un duc
Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner : Des croissants des œufs des saucisses de la brioche Des fruits des haricots des pains au chocolat	
Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école 	

4.1.3. Le re-test.

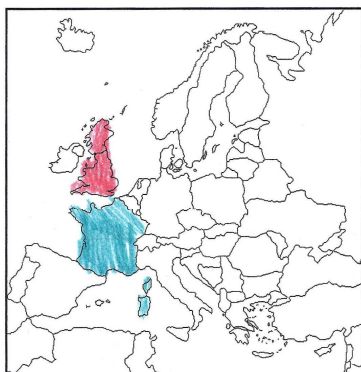
Nom et prénom :

Élève G


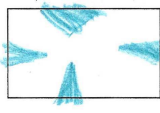
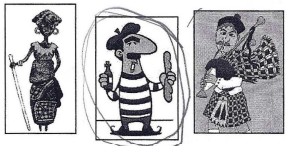

A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :

- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.




2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France. 	Colorie le drapeau de l'Ecosse. 
Quel personnage représente la France ? 	Quel personnage représente l'Ecosse ? 
Entoure la capitale de la France. Paris Marseille Privas	Entoure la capitale de l'Ecosse. Londres Glasgow Edimbourg

Nom et prénom :

Élève G

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ? Anglais Chinois Français	Quelle langue parle t'on en Ecosse ? Français Ecossais Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ? La Marseillaise La France Le ballon	Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ? La Marseillaise Le ballon Flower of Scotland
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ? La livre Sterling l'euro le dollar	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ? l'euro la livre Sterling le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ? Les chips Les marrons/châtaignes Les spaghettis	Connais-tu le plat traditionnel écossais ? Les steaks le poisson le haggis
En France, le chef de l'Etat est un... président roi empereur	Qui commande le pays en Ecosse ? Une reine un président un duc
Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner : Des croissants des œufs des saucisses de la brioche Des fruits des haricots des pains au chocolat	
Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école 	

4.2. Travaux de l'élève A.

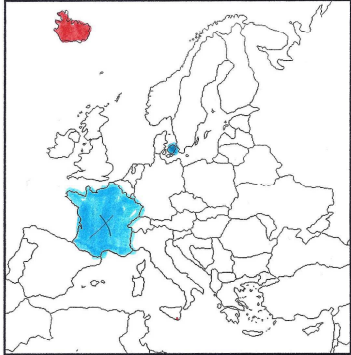
4.2.1. Le pré-test.

Nom et prénom : Élève A

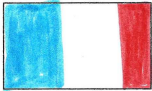



A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :

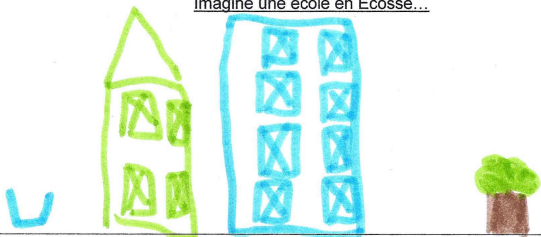
- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France. 	Colorie le drapeau de l'Ecosse. 
Quel personnage représente la France ? 	Quel personnage représente l'Ecosse ? 
Entoure la capitale de la France. Paris Marseille Privas	Entoure la capitale de l'Ecosse. Londres Glasgow Edimbourg

Nom et prénom : Élève A

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ? Anglais Chinois Français	Quelle langue parle t'on en Ecosse ? Français Ecossais Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ? LGON	Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ? LE L R ALLON
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ? La livre Sterling l'euro le dollar	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ? L'euro la livre Sterling le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ? LES CHOTAGNES DU POISSON	Connais-tu un plat typique écossais ?
En France, le chef de l'Etat est un... président roi empereur	Qui commande le pays en Ecosse ? Une reine un président un duc
Imagine une école en Ecosse... 	

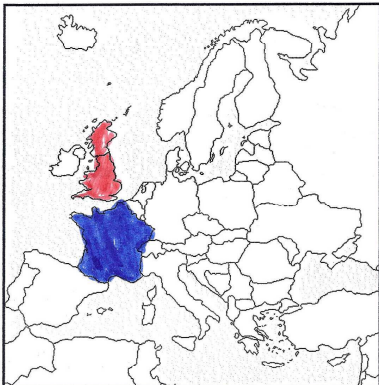
4.2.2. Le post-test.

Nom et prénom : **Élève A**

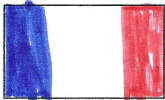



A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :


- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
<p>Colorie le drapeau de la France.</p> 	<p>Colorie le drapeau de l'Ecosse.</p> 
<p>Quel personnage représente la France ?</p> 	<p>Quel personnage représente l'Ecosse ?</p> 
<p>Entoure la capitale de la France.</p> <p>Paris <u>Marseille</u> Privas</p>	<p>Entoure la capitale de l'Ecosse.</p> <p>Londres Glasgow <u>Edimbourg</u></p>

Nom et prénom : **Élève A**

FRANCE	ECOSSE
<p>Quelle langue parle t'on en France ?</p> <p>Anglais Chinois <u>Français</u></p>	<p>Quelle langue parle t'on en Ecosse ?</p> <p>Français Ecossais <u>Anglais</u></p>
<p>Comment s'appelle l'hymne national de la France ?</p> <p><u>La Marseillaise</u> La France Le ballon</p>	<p>Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ?</p> <p>La Marseillaise Le ballon</p> <p><u>Flower of Scotland</u></p>
<p>Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ?</p> <p>La livre Sterling <u>l'euro</u> le dollar</p>	<p>Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ?</p> <p><u>l'euro</u> <u>la livre Sterling</u> le dollar</p>
<p>Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ?</p> <p><u>Les chips</u> Les marrons/châtaignes</p> <p>Les spaghettis</p>	<p>Connais-tu le plat traditionnel écossais ?</p> <p>Les steaks le poisson <u>le haggis</u></p>
<p>En France, le chef de l'Etat est un...</p> <p><u>président</u> roi empereur</p>	<p>Qui commande le pays en Ecosse ?</p> <p><u>Une reine</u> un président un duc</p>
<p>Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner :</p> <p>Des croissants <u>des œufs</u> des saucisses de la brioche</p> <p>Des fruits <u>des haricots</u> des pains au chocolat</p>	
<p>Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école</p> 	

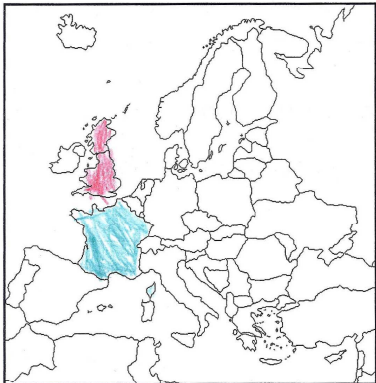
4.2.3. Le re-test.

Nom et prénom : **Élève A**

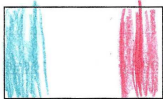







A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :







- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France.	Colorie le drapeau de l'Ecosse.
	
Quel personnage représente la France ?	Quel personnage représente l'Ecosse ?
  	  
Entoure la capitale de la France.	Entoure la capitale de l'Ecosse.
<u>Paris</u> Marseille Privas	Londres <u>Glasgow</u> Edimbourg

Nom et prénom : **Élève A**

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ? Anglais Chinois <u>Français</u>	Quelle langue parle t'on en Ecosse ? Français <u>Ecossais</u> Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ? <u>La Marseillaise</u> La France Le ballon	Comment s'appelle l'hymne national de l'Ecosse ? La Marseillaise Le ballon <u>Flower of Scotland</u>
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ? La livre Sterling <u>l'euro</u> le dollar	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ? L'euro <u>la livre Sterling</u> le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ? Les chips <u>Les marrons/châtaignes</u> Les spaghettis	Connais-tu le plat traditionnel écossais ? Les steaks le poisson <u>le haggis</u>
En France, le chef de l'Etat est un... <u>président</u> roi empereur	Qui commande le pays en Ecosse ? <u>Une reine</u> un président un duc
Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner :	
Des croissants <u>des œufs</u> des saucisses de la brioche Des fruits des haricots des pains au chocolat	
Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école	
     	

4.3. Travaux de l'élève L.


4.3.1 Le pré-test.

Nom et prénom : **Élève L**

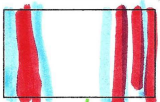
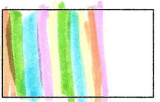


A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :

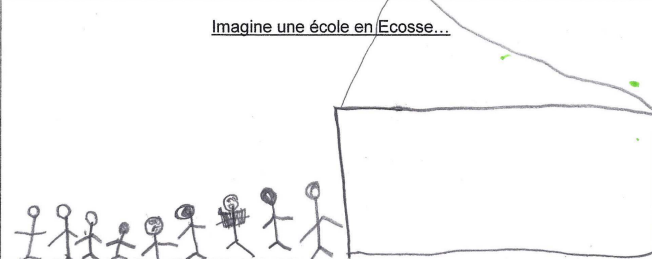
- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France.	Colorie le drapeau de l'Ecosse.
	
Quel personnage représente la France ?	Quel personnage représente l'Ecosse ?
	
Entoure la capitale de la France.	Entoure la capitale de l'Ecosse.
<u>Paris</u> Marseille Privas	Londres Glasgow <u>Edimbourg</u>

Nom et prénom : **Élève L**

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ?	Quelle langue parle t'on en Ecosse ?
Anglais Chinois <u>Français</u>	Français <u>Ecossais</u> Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ?	Comment s'appelle l'hymne national de L'Ecosse ?
<u>Le Lion</u>	<u>AM G L E T E R R E</u>
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ?	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ?
La livre Sterling <u>l'euro</u> le dollar	L'euro <u>la livre Sterling</u> le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ?	Connais-tu un plat typique écossais ?
<u>Les Steak</u>	
En France, le chef de l'Etat est un...	Qui commande le pays en Ecosse ?
président <u>roi</u> empereur	Une reine <u>un président</u> un duc
Imagine une école en Ecosse...	
	

4.3.2 Le post-test.

Nom et prénom : **Élève L**

A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :








- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France.	Colorie le drapeau de l'Ecosse.
	
Quel personnage représente la France ?	Quel personnage représente l'Ecosse ?
  	  
Entoure la capitale de la France.	Entoure la capitale de l'Ecosse.
Paris <u>Marseille</u> Privas	Londres Glasgow <u>Edimbourg</u>

Nom et prénom : **Élève L**

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ?	Quelle langue parle t'on en Ecosse ?
<u>Anglais</u> Chinois Français	<u>Français</u> Ecossais Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ?	Comment s'appelle l'hymne national de l'Ecosse ?
La Marseillaise <u>La France</u> Le ballon	La Marseillaise Le ballon Flower of Scotland
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ?	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ?
<u>La livre Sterling</u> l'euro le dollar	L'euro la livre Sterling le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ?	Connais-tu le plat traditionnel écossais ?
<u>Les chips</u> Les marrons/châtaignes Les spaghettis	Les steaks le poisson <u>le haggis</u>
En France, le chef de l'Etat est un...	Qui commande le pays en Ecosse ?
<u>président</u> roi empereur	Une reine <u>un président</u> un duc
Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner :	
Des croissants <u>des œufs</u> <u>des saucisses</u> de la brioche Des fruits <u>des haricots</u> <u>des pains au chocolat</u>	
Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école	
      	

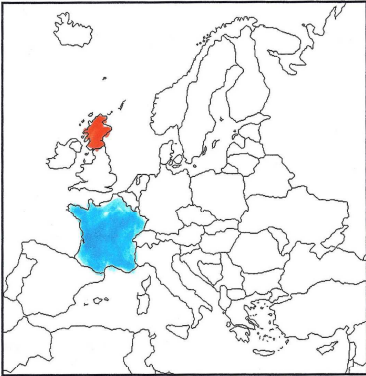
4.3.3 Le re-test.

Nom et prénom : **Élève L**


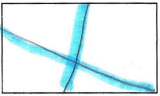






A la découverte d'un pays anglophone..

1. Colorie sur la carte :







- La France en bleu.
- L'Ecosse en rouge.



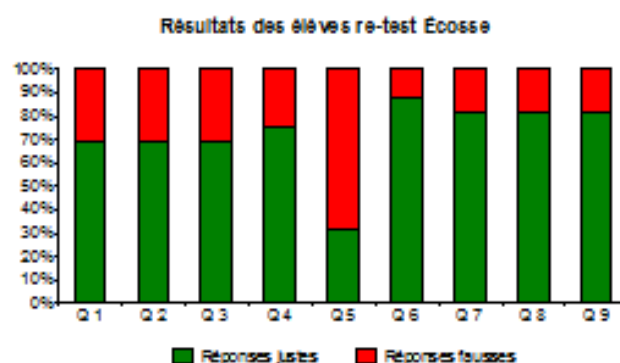
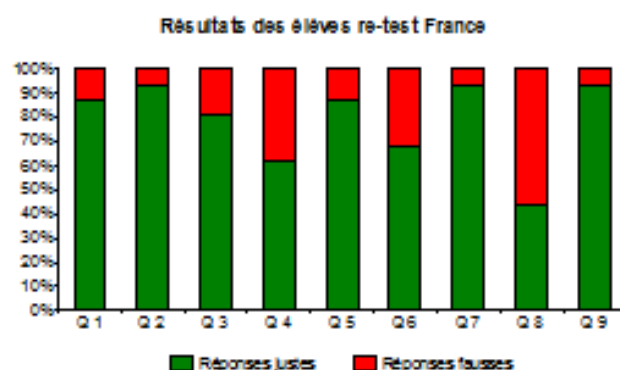
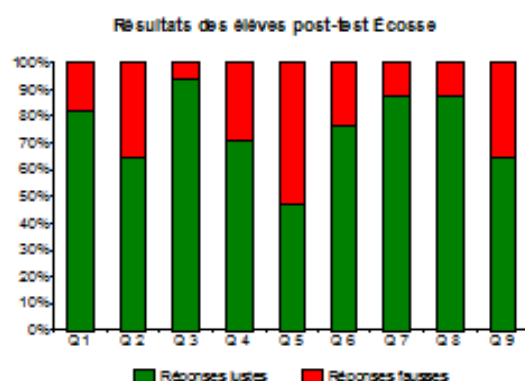
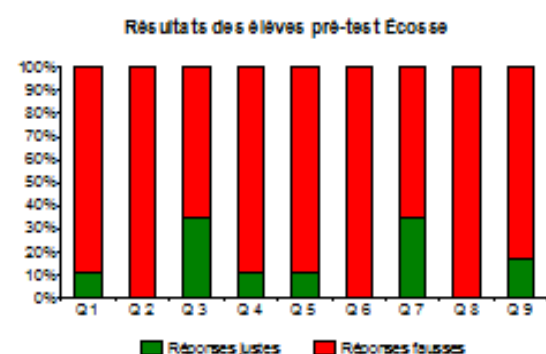
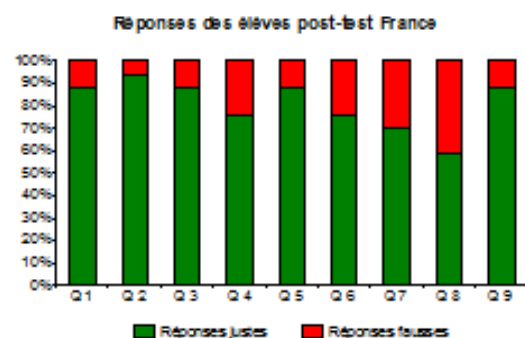
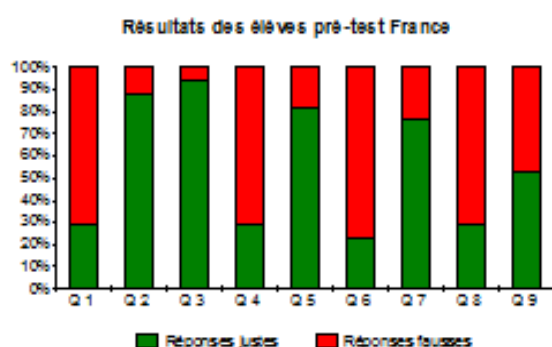
2. Remplis le tableau :

FRANCE	ECOSSE
Colorie le drapeau de la France.	Colorie le drapeau de l'Ecosse.
	
Quel personnage représente la France ?	Quel personnage représente l'Ecosse ?
  	  
Entoure la capitale de la France.	Entoure la capitale de l'Ecosse.
Paris Marseille <u>Privas</u>	Londres Glasgow <u>Edimbourg</u>


Nom et prénom : **Élève L**

FRANCE	ECOSSE
Quelle langue parle t'on en France ? Anglais Chinois <u>Français</u>	Quelle langue parle t'on en Ecosse ? Français <u>Ecossais</u> Anglais
Comment s'appelle l'hymne national de la France ? La Marseillaise La France <u>Le ballon</u>	Comment s'appelle l'hymne national de l'Ecosse ? La Marseillaise Le ballon <u>Flower of Scotland</u>
Quelle est la monnaie que les français utilisent pour payer ? La livre Sterling <u>l'euro</u> le dollar	Quelle est la monnaie que les écossais utilisent pour payer ? <u>l'euro</u> la livre Sterling le dollar
Connais-tu la spécialité de la ville de Privas ? Les chips Les marrons/châtaignes <u>Les spaghetti</u>	Connais-tu le plat traditionnel écossais ? Les steaks le poisson <u>le haggis</u>
En France, le chef de l'Etat est un... <u>président</u> roi empereur	Qui commande le pays en Ecosse ? <u>Une reine</u> un président un duc
Entoure ce qu'on mange en Ecosse pour le petit déjeuner :	
Des croissants <u>des œufs</u> <u>des saucisses</u> <u>de la brioche</u> Des fruits <u>des haricots</u> <u>des pains au chocolat</u>	
Entoure les vêtements que porte un écossais pour aller à l'école	
     	

5. Histogrammes des bilans des différents recueils de données.



6. Exemples de productions des écossais reçues après notre départ.



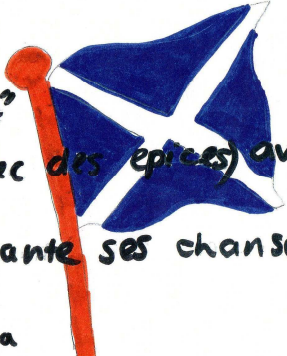
Burns Night

La Nuit de Burns

il s'appelle Robbie Burns
 il habitait dans une ferme en Ecosse et il est devenu poète
 il était Ecossais

On appelle le 25 janvier "Burns Night"
 On mange du "haggis" (mouton haché avec des épices) avec des pommes de terre et des navets
 On danse les danses écossaises. On chante ses chansons
 On lit ses poèmes.

By Amy, Clova, Natasha



Il parle l'Ecossais et il utilise des mots différents.

<u>ecossais</u>	<u>anglais</u>	<u>Français</u>
ken	know	Savoir
aye	yes	oui
wee	small	Petit
muckle	big	grand
dinnae	don't	ne... pas
spuggy	sparrow	moineau
bassys	slippers	chaussons
tatties	potatoes	potatoes de terre
neeps	turnips	navets





new → nouveau

potatoes → pommes de terre

shoes → chaussons

navets

7. Le système éducatif écossais.

Site d'Eurydice (système éducatif en Ecosse pour une approche comparative avec la France).

The Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning has overall responsibility for Scottish education. The Scottish Government Directorates for Learning (SGLD), for Children and Families (SGCF&SCD) and for Employability, Skills and Lifelong Learning (SGES&LLD) are the key bodies implementing policy.

Organisation and staffing of Early Childhood Education and Care, Primary Education (ages 5-12) and Secondary Education (ages 12-16 (end of compulsory education); 16-18) are the responsibility of local government councils, which receive government funding and local tax revenues. They make their own decisions about the proportion of their funding to spend on education. There is a small amount of private educational provision in the schools sector.

Higher Education is provided by 16 autonomous universities and 4 Higher Education Institutions, which receive government funding through the Scottish Funding Council (SFC).

Structure of the national education system 2012/13



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : DUPIN David et HILAIRE Laurène

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2012 - 2013

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : CHAMPOLLION Pierre

TITRE : L'impact de la création d'un projet de partenariat avec l'étranger sur l'isolement des élèves scolarisés en milieu rural.

RÉSUMÉ : L'objet de ce mémoire réside dans l'étude de l'impact de la création d'un projet de partenariat avec l'étranger comme moyen de rompre l'isolement dans lequel s'inscrivent généralement les écoles situées en milieu rural. Notre analyse s'appuie sur l'intégration d'un échange épistolaire avec le Royaume-Uni. Axée sur le domaine de la découverte du monde, notre séquence vise à faire acquérir à des élèves de Cours Préparatoire des connaissances sur leur propre culture ainsi que celle du pays partenaire. Basé sur la dynamique d'une pédagogie de projet, notre travail tend également à mettre en avant les effets positifs des échanges et de la collaboration entre pairs.

MOTS CLÉS :

- Cours Préparatoire
- Découverte du monde
- Échange culturel
- Partenariat
- Pôle rural
- Rupture de l'isolement